قررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب لطلبة دار العلوم العليا

في التربية

بحث في عوامل التربية غير المقصودة :

لعب ، التقليد ، الوراثة ، البيئة الجغرافية ، البيئة الاجتماعي

تأليف

الدكتور علي عبد الواحد وافي

ليسانسيه ودكتوراه في الآداب من جامعة باريس

أستاذ التربية وعلم النفس بدار العلوم العليا

وأقسام التخصص بالأزهر

الطبعة الثانية

١٣٥٣ هـ — ١٩٣٤ م

المطبعة الرحمانية بمصر

شارع الخرنفش نمرة ٣٥ تليفون ٥١٥٢٢

قررت وزارة المعارف تدريس هذا الكتاب لطلبة دار العلوم العليا

في التربية

بحث في عوامل التربية غير المقصودة :

اللعب ، التقليد ، الوراثة ، البيئة الجغرافية ، البيئة الاجتماعية .

تأليف

الدكتور علي عبد الواحد وافي

ليسانسيه ودكتوراه في الآداب من جامعة باريس

أستاذ التربية وعلم النفس بدار العلوم العليا

وأقسام التخصص بالأزهر

الطبعة الثانية

هـ — ١٩٣٤ م

الرحمانية بمصر

شارع ... رقم ٣٥ تليفون ٥١٥٢٢



بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين .

مقدمة

يؤثر فى تربية الطفل ، أى فى تكونه ونموه من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية ، عوامل كثيرة يمكن رجعها إلى طائفتين اثنتين :

(الطائفة الأولى) عوامل التربية المقصودة ؛ وهى الوسائل المدبرة التى يقوم بها الكبار من أفراد النوع الانسانى حيال الصغار للتأثير فى جسومهم وعقولهم وأخلاقهم تأثيرا يعدهم للحياة المستقبلة . وأهم هذه العوامل ما يقوم به كبار الأسرة حيال صغارها وما يقوم به المعلمون حيال تلاميذهم .

(الطائفة الثانية) عوامل التربية غير المقصودة ؛ وهى العوامل التى تؤثر فى تكوين الأطفال ونموهم من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية بدون أن يكون للكبار دخل فى توجيهها نحو هذه الغاية ولا فى أدائها لهذه الوظائف . وتنقسم هذه الطائفة من العوامل أقساما كثيرة أهمها ما يلى:

١ — عوامل طبيعية كالوراثة والبيئة الجغرافية وما إليهما من القوى

الطبيعية التى تؤثر فى تكوين الطفل ونموّه بدون أن يكون لأحد يد فى آثارها .

٢ — عوامل اجتماعية كحضارة الأمة ومعتقداتها الدينية ونظمها السياسية والقضائية والاقتصادية وما إلى ذلك من الأمور التى تشملها البيئة الاجتماعية العامة والتى تصبغ الطفل بصبغة معينة وتشكّل جسمه وعقله وخلقه تشكيلا خاصا بدون أن يُقصد منها هذا التأثير .

٣ — الأمور التى يقوم بها الطفل نفسه مدفوعا إليها بعامل ميوله الفطرية والتى من شأنها أن تؤثر فى قواه الجسمية والعقلية والخلقية وأن تعدّه إعدادا خاصا للحياة المستقبلة . ومن أظهر هذه العوامل أثرا فى التربية عاملان : الألعاب الحرة والأعمال التى يحمل الطفلَ عليها ميلهُ الفطرى إلى التقليد .

* * *

هذا ، ولما رأيت أن المؤلفات التى ظهرت باللغة العربية فى هذه المادة قد وجهت جل اهتمامها شطر عوامل التربية المقصودة ، ولم تُعن بعوامل التربية غير المقصودة العناية الجديرة بها ، على مالها من الخطر فى نشأة الطفل ونموه وإعداده لدور الرجولة ، حاولت أن أسد هذا النقص فجعلت موضوع رسالتى مقصورا على دراسة خمسة من أهم هذه الطائفة من العوامل ومن أظهرها أثراً فى حياة الطفل الجسمية والعقلية والخلقية ، وهى : اللعب والتقليد والوراثة والبيئة الجغرافية والبيئة الاجتماعية العامة .

ولم آل جهدا أن تكون دراستى لكل عامل من هذه العوامل الخمسة دراسة علمية تفصيلية يقف بها القارىء على حقيقته ، ومختلف مظاهره ، وآثاره فى تكوين الطفل ونموه ، والطرق التى ينبغى سلوكها للانتفاع به ، والنظريات التى قيلت فيه ومقدار ما فى كل منها من الخطأ والصواب .

وقد اعتمدت فى عملى على طائفة كبيرة من أوثق المصادر وأحدثها فى التربية وعلم النفس العام وعلم نفس الطفل وعلوم الاجتماع والأخلاق ، وعلى ما قمت به من التجارب وما لاحظته من الظواهر فى أثناء دراستى بجامعة باريس وفى أثناء تدريسى لهذه المادة بدار العلوم العليا وأقسام التخصص بالأزهر .

والله أسأل أن يوفقنا إلى طريق الخير والسداد وأن يهيىء لنا من أمرنا رشدا ؟

على عبد الواحد وافى



الفصل الأول

اللعب

- ١ -

وظائف اللعب التربيبية[1] وما قيل فى ذلك من نظريات

قد زُوِّد صغار طائفة كبيرة من الفصائل الحيوانية بميل فطرىّ يدفعها إلى القيام بنوع من الحركات الجسمية والنفسية يطلق عليه اسم « اللعب » . وتختلف مدة بقاء هـذا الميل حسب اختلاف الفصائل الحيوانية فى أمد طفولتها ؛ فكلما طالت مدة الطفولة طال الزمن الذى تستغرقه هذه النزعة ؛ ولذلك كان أطول الحيوانات طفولة ، وهو الانسان ، أكثرها حظاً من الألعاب . — وكما تختلف الألعاب فى مدة بقائها ، فهى تختلف كذلك فى أنواعها باختلاف الحيوانات ؛ فمن المشاهد أن لصغار كل طائفة حيوانية ألعاباً خاصة بها تختلف اختلافا جوهرياً عن ألعاب ماعداها من الفصائل .

هذا ، وقد أجمع المحدثون من الباحثين على أن اللعب بمختلف مظاهره عامل جليل الشأن من عوامل تربية الحيوانات كافة وبخاصة الإنسان . ولكنهم اختلفوا فى تحديد مايؤديه من الوظائف فى هـذه الناحية . —

(١) نسبة إلى التربية .

وسنذكر لك فيما يلي أهم النظريات التي قيلت بهذا الصدد مناقشين كل نظرية منها ومبينين مقدار مافيها من خطأ وصواب :

النظرية الأولى : نظرية الاستجمام أو الراحة من عناء الأعمال

ترى طائفة من العلماء ، وعلى رأسها الفيلسوف « لازاروس »(١) ، أن وظيفة اللعب الأساسية هي إراحة العضلات والأعصاب من عناء الأعمال . فاللاعب ، في نظرهم ، يستخدم في ألعابه طاقات عضلية وعصبية غير الطاقات التي أرهقها العمل ؛ وبذلك يدع للمراكز المرهقة فرصة للراحة وللتخلص مما تراكم فيها من جراء إجهادها من الأحماض والمواد السامة الضارة .

وهذه هي أقدم نظرية قيلت في اللعب ؛ وقد عبر قائلوها ، في الواقع عن الرأي السائد عند عامة الناس مع تهذيبهم له والاستدلال على صحته ببراهين تدنيه من النظريات العلمية .

وليس من شك في أن هذه النظرية تشتمل على نصيب من الصحة ، وبخاصة فيما يتعلق ببعض ألعاب من جاوز دور الطفولة ؛ فان هذه الطائفة من الألعاب قد تحقق لمؤديها أحياناً شيئاً من الراحة الجسمية والعقلية ، وقد يلجأ إليها الشخص لهذه الغاية . — ولكن ماتقوله هذه النظرية لايكفي لشرح جميع مظاهر اللعب ولا يكشف عما عسى أن يكون له من وظائف أساسية . وحسبنا للاستدلال على هذا أن نوجه إليها المآخذ الآتية : —

(١) Lazarus من أشهر فلاسفة الألمان في القرن التاسع عشر ولد بفايلهن من أعمال ألمانيا سنة ١٨٢٤ وتوفي بميران سنة ١٩٠٣ ، وكان أستاذا للفلسفة ببرن ثم بالمدرسة الحربيـة ببرلين ، وله عدة مؤلفات في الفلسفة والأخلاق والتربيـة منها : « أصول الأخلاق » و « حياة الروح » و « التربية والتاريخ » . — وقد أبدى الرأي الذي نحن بصدد مناقشته في كتاب له عن الألعاب ظهر سنة ١٨٨٣ .

١ — لو كانت وظيفة اللعب الأساسية لاتتجاوز تحقيق الراحة من عناء الأعمال، كما يزعم أصحاب هذه النظرية، للزم أن تكون النزعة إلى الألعاب عند كبار الحيوانات أشدّ منها عند صغارها؛ لأن حاجة الصغار إلى الراحة ليست شيئاً مذكوراً بجانب حاجة الكبار إليها، ولأن جلّ الأعمال المرهقة، إن لم يكن كلها، يقوم بها عادة الكبار من كل نوع. — والواقع غير ذلك، فان الميل إلى اللعب يظل قوياً مادام الحيوان فى مراحل طفولته، ثم يختفى أو يضعف متى جاوز هذا الدور.

٢ — يلاحظ أن صغار الإنسان يلعبون بمجرد يقظتهم من نومهم وفى الأوقات التى تكون فيها قواهم الجسمية والعقلية موفورة ليس بها أى أثر للتعب، وأن صغار الحيوانات تقضى بياض يومها لاعبة مع أنها لاتقوم باعمال أخرى من شأنها أن تجهد قواها العضلية أو العصبية. — فلو كانت وظيفة اللعب الأساسية لاتتجاوز تحقيق الراحة، كما يزعم أصحاب هذه النظرية، لما آنس الطفل فى نفسه ميلا إلى اللعب إلا فى أوقات تعبه.

٣ — هذا إلى أن ما ذهبوا إليه من أن اللاعب يستخدم فى ألعابه طاقات عضلية وعصبية غير الطاقات التى أرهقها العمل فيدع بذلك للمراكز المرهَقة فرصة للراحة، زعم باطل يكذبه الواقع ويتعارض مع المشاهد المعروف. فكثيراً ما يستخدم اللاعب فى ألعابه نفس الطاقات التى يستخدمها فى أعماله. فالعمال كثيراً ما يميلون إلى مزاولة الألعاب البدنية والرياضية، وأصحاب الأعمال العقلية كثيراً ما يميلون إلى مزاولة ألعاب من جنس أعمالهم كالشطرنج وما إليه. — ولو كانت هذه النظرية صحيحة على الوجه الذى سبق تقريره للزم أن تكون العضلات والمراكز العصبية التى يميل كل فرد لاستخدامها فى الألعاب مغايرة دائماً للعضلات والمراكز التى يستخدمها فى أعماله؛ فإنه بدون ذلك لا تتحقق الراحة بالشكل الذى يقولون به.

٤ — على أنه قد ظهر لعلماء النفس ، على ضوء البحوث الحديثة فى التعب ومقاييسه ، أن بذل الطاقة الذى يقارن العمل ليس موضعياً بل أنه عام فى جميع أجهزة الجسم وأعضائه . فاذا حركت يدك مثلا لرفع ثقل فليس بذل الطاقة لحركتها مقصوراً على عضلاتها ، بل كل جهاز وكل عضو يبذل من خزائن طاقته فى سبيل هذه الحركة .

فإذا علمت هذا تبين لك أن التعب الذى يلحق الإنسان من جراء قيامه بعمل ما لا يكون مقصوراً على جزء من أجزاء جسمه، كما يرى أصحاب هذه النظرية ، بل تتأثر به كل عضلاته وينال جميع أعصابه ؛ وأن الراحة الطبيعية الكاملة لا تكون بالانتقال من نوع من الحركات إلى نوع آخر كما يزعمون ، بل بالكف بتاتا عن كل حركة ، ولتحقيق ذلك بشكل غير منقوص زُوِّد الحيوان بالميل إلى النوم .

فكيف يمكن إذن أن تكون الراحة وظيفة أساسية للعب مع أنه لا يحققها إلا نادراً وبشكل أبعد ما يكون عن الكمال ؟ ! وكيف يسيغ عاقل أن نزعة اللعب التى يُسخَّر لها نشاط الكائن الحيوانى فى كل أدوار طفولته تنحصر وظيفتها الأساسية فى أداء أمر لا تكاد تصلح لأدائه ؟ !

٥ — يلاحظ أن اصغار كل طائفة حيوانية ألعاباً خاصة بها تختلف اختلافا جوهرياً عن ألعاب ماعداها من الفصائل . فالألعاب التى يميل الطفل الإنسانى بطبعه إلى القيام بها غير الألعاب التى تزاولها الهريرة ، وألعاب كل منهما تختلف عن ألعاب الحَمَل . . . وهلم جرا . فلو أمررت مثلا أمام الحَمَل حبلا ماحدثته نفسه باتباعه والوثوب عليه كما تفعل الهريرة ؛ ولم تر قطتين تتناطحان فى أثناء لعبهما كما تفعل الحُملان : لكل طريق خاصة فى ألعابه رسمتها له الطبيعة وحببتها إليه وحرصت على ألا يبغى عنها حولا . — فلو كانت وظيفة اللعب الأساسية لا تتجاوز تحقيق الراحة من

عناء الأعمال ، كما تقول هذه النظرية ، ما كان هناك مقتض لتعقيد الألعاب هذا التعقيد ولا لاختلافها باختلاف الفصائل ، ولكان سلوك الطبيعة هذا المسلك مع صغار الإنسان والحيوان ضرباً من السفه ، وميلا إلى التبذير في أوقاتهم ومجهوداتهم ، ومجرد تحكم غير مبنى على أساس حيوى . وهذا مالا يسلم به إلا قليلو الإلمام بالسنن الكونية وما ترمى إليه من المقاصد : « ما ترى في خلق الرحمن من تفاوت فارجع البصر هل ترى من فطور » .

٦ — يلاحظ أن الميل إلى اللعب تختلف مدة بقائه باختلاف الحيوانات : فمنها ما يبقى لديه أياماً أو أسابيع ، ومنها ما يسيطر عليه أشهرا ، ومنها ما يستغرق من عمره عدة سنين . فلو كانت وظيفة اللعب الأساسية لا تتجاوز تحقيق الراحة من عناء الأعمال ما كان هناك أى مبرر لهذا الاختلاف .

النظرية الثانية : نظرية فضل الطاقة ، أو النشاط الزائد عن الحاجة

أول من قال بهذه النظرية الشاعر الألماني « شيلر [1] » ، ولكن جرت العادة بنسبتها للفيلسوف الانجليزى « هربرت سبنسر [2] » الذى يرجع الفضل إليه في شرحها وتكملتها وبنائها على دعائم علمية .

وتتلخص — حسب ماذهب إليه سبنسر — في أن صغار الحيوانات الراقية ليس لديها من الأعمال الجدية ما يستنفد طاقاتها الحيوية ونشاطها

(١) Schiller من أشهر كتاب الألمان ومؤرخيهم وشعرائهم الروائيين . ولد بمرباخ من أعمال وورتمبورج سنة ١٧٥٩ وتوفى سنة ١٨٠٥ .

(٢) Spencer من أشهر فلاسفة الأنجليز ومربيهم في القرن التاسع عشر ، ومن أظهر المؤسسين لفلسفة « النشوء والارتقاء » ولد بدربى سنة ١٨٢٠ وتوفى سنة ١٩٠٣ وقد ذكر النظرية التى نحن بصدد مناقشتها في كتابه « علم النفس » .

الجسمي والنفسى ، لأن كبارها تكفيها مئونة حاجاتها الضرورية ، وتقوم بما يلزم لحياتها من مأكل ومشرب ومسكن وملبس ودفاع عن النفس . — ولما كان وجود طاقات زائدة عن الحاجة يتعارض مع نواميس الحياة نفسها ويضر بالكائن الحيوانىّ من الناحيتين الجسمية والنفسية ، زُوِّد صغار الحيوانات الراقية بالميل إلى هذه الحركات التلقائية غير الجدية التى نسميها باللعب والتى تتمكن بوساطتها من « تفريغ » مالديها من فضل الطاقة ومن النشاط الزائد عن الحاجة .

وبالتأمل فى هذه النظرية نرى أنها تكاد تقرر نقيض ما تقرره النظرية السابقة . فبينما أصحاب النظرية الأولى يذهبون إلى أن اللعب يعيد إلى الكائن الحيوانى ما استنفده من طاقات حيوية فى سبيل أعماله ، إذ أصحاب هذه النظرية يرون أن اللعب يخلصه من طاقات حيوية تراكمت لديه وزادت عن حاجته .

ولا ريب أن هذه النظرية تشتمل على نصيب من الصحة ؛ ففضل الطاقة قد يكون مساعدا للطفل على القيام بالألعاب ، والحركات اللعبية صالحة فى ذاتها لأن « تُفَرِّغ » مالدى الكائن الحيوانى من نشاط لم تستنفده أعماله الجدية — ولكن القائلين بها قد ركبوا متن الشطط إذ حسبوا أن وظيفة اللعب الأساسية تنحصر فى تخليص الطفل مما لديه من نشاط زائد عن الحاجة . — وحسبنا لإدحاض زعمهم هذا أن نوجه إليهم الاعتراضات الآتية : —

١ — يلاحظ أن الأطفال كثيراً مايلعبون فى حالات لا تكون فيها طاقاتهم الحيوية زائدة عن الحاجة . فكثيراً ما نرى أطفالا يلعبون وهم فى أشد حالات تعبهم حتى يغشاهم النعاس كلالة وبأيديهم دُماهم ومزاميرهم ؛ وكثيراً مانرى أطفالا مرضى يلعبون بمجرد أن يحسوا من أنفسهم قدرة

على الحركة دون أن ينتظروا تراكم نشاطهم وزيادة طاقتهم الحيوية عن الحاجة . — ولو كانت وظيفة اللعب الأساسية لاتتجاوز تخليص الحيوان مما لديه من فضل نشاط ، كما يزعم أصحاب هذه النظرية ، لما آنس الطفل في نفسه ميلا إلى اللعب في أوقات تعبه وإعيائه .

٢ — يوجه لهذه النظرية نفس الاعتراض الخامس الذى وجهناه « لنظرية الراحة » . فمن الواضح أنه لو كانت وظيفة اللعب الأساسية لاتتجاوز تخليص الطفل مما لديه من فضل نشاط ، ما كان هناك أى مقتض لتعقيد الألعاب ولاختلافها فى أنواعها باختلاف الفصائل الحيوانية ، ولكان هذا التعقيد وهذا الاختلاف من قبيل الأمور الاتفاقية التى لا يُقصد من ورائها أية غاية حيوية ، بل من قبيل العبث والتبذير فى زمن الأطفال ومجهودهم . وهذا ما تتنزه عنه أعمال البارىء الحكيم .

٣ — على أننا قد نجد فى الفصيلة الواحدة اختلافا كبيرا بين ألعاب الذكور وألعاب الإناث . وأظهر مثال لذلك صغار النوع الإنسانى نفسه فاننا نلاحظ أن ذكورهم يميلون بطبعهم إلى أنواع خاصة من الألعاب تختلف اختلافا جوهرياً عن الألعاب التى تميل إليها إناثهم . — ومن الواضح أنه لو كانت وظيفة اللعب الأساسية لا تتجاوز تخليص الطفل مما عسى أن يكون لديه من فضل الطاقة ما كان ثم أى مبرر حيوى لهذا الاختلاف .

النظرية الثالثة : نظرية التلخيص أو الاسترجاع ، أو التخليص من بعض ميول وراثية

تشتمل هذه النظرية على نقطتين : أولاهما تشرح أنواع الألعاب التى

يزاولها الطفل الإنسانى وتبيّن أصولها ونشأتها وتطورها فى مختلف مراحل الطفولة ؛ وثانيتهما تشرح الوظيفة الأساسية التى يؤديها اللعب فى حياة الطفل .

أما فيما يتعلق بالنقطة الأولى ، فتقرر هذه النظرية أن الحركات التى يقوم بها الأطفال فى ألعابهم ليست إلا تمثيلاً غير جدّى لمظاهر النشاط الجدّية التى امتاز بها النوع الإنسانى فى مختلف أدواره ، وأن صغار الإنسان يجيبون بهذا التمثيل اللعبىّ داعى ميول فطرية ورثوها عن نوعهم . — وبيان ذلك أن الطفل الإنسانى ، كما يرث عن آبائه وأجداده صفاتهم الخاصة التى تتميز بها أسرته عما عداها من الأسرات الإنسانية ، يرث كذلك عن النوع الإنسانى نفسه كثيرا من صفاته العامة التى امتاز بها فى مختلف مراحله عن بقية الفصائل الحيوانية . ومن هذه الصفات التى يرثها عن النوع ما سميناه « بمظاهر النشاط » ؛ ونعنى بها الأعمال الجدية الهامة التى كانت قوام الحياه الاجتماعية فى مختلف الأدوار ، كالصيد الذى كان أكبر مظهر لنشاط الإنسان فى حياته الفردية الأولى ، وتأليف الأسرات وتكوين الجماعات وتربية الدواجن ورعى الأنعام وبناء المنازل وزراعة الأرض . . . التى كانت أكبر مظهر لنشاطه فى أدواره الاجتماعية . ومن الواضح أن الطفل لا يرث هذه الأعمال نفسها ، وإنما يرث الميل إلى القيام بها والاستعداد لأدائها . فيرث عن الأدوار الأولى للإنسان الميل إلى الصيد والقنص ، وعن الأدوار التالية الميل إلى تربية الدواجن وتكوين الجماعات وتأليف الأسرات وبناء المنازل والزراعة . . . وهلم جرا . — وتظهر لديه هذه الميول مرتبة حسب ترتيب ظهورها فى النوع الإنسانى : فأول ميول تظهر لديه تتعلق بمظاهر نشاط الإنسان فى أول دور من أدواره ، ثم تخلفها الميول التى تتعلق بمظاهر نشاط الإنسان

فى دوره الثانى ... وهكذا دواليك . — وهذه الميول الفطرية هى الدعامة لكل ألعاب الطفل ؛ فهى التى تحمله على القيام بهذه الحركات التلقائية غير الجدية التى نسميها باللعب والتى يلخص فيها بشكل غير جدى تاريخ الحياة الجدية للنوع الإنسانى من يوم نشأته إلى الآن ، كما يلخص الممثل على مسرحه فى بضع ساعات تاريخ مملكة دامت عدة قرون . — فألعابه فى الدور الأول من طفولته تمثل باختصار مظاهر النشاط التى امتاز بها النوع الإنسانى فى أول مرحلة من مراحله ، وقيامه بها ليس إلا إجابة لميل فطرى ورثه عن الإنسانية الأولى ؛ وألعابه فى الدور الثانى من طفولته تمثل مظاهر النشاط الإنسانى فى مرحلته الثانية ...... وهلم جرا . — ومن هنا يظهر لك وجه تسمية هذه النظرية بنظرية « الاسترجاع » أو « التلخيص » .

وأما النقطة الثانية من هذه النظرية ، وهى التى تهمنا الآن أكثر من الأولى كما لايخفى ، فتقرر أن الوظيفة الأساسية للعب هى تخليص الطفل من هذه الميول الوراثية التى أصبح معظمها لايتلاءم مع حياته الاجتماعية الحاضرة . — وبيان ذلك أن طائفة كبيرة من هذه الميول التى يرثها الطفل عن النوع قد أصبح بقاؤها لديه ضارًّا به أو غير مفيد له فى مجتمعه الحاضر ؛ لأن هذه الميول تتعلق بمظاهر نشاط تاريخية بعضها يتنافر مع النظم الاجتماعية الحالية وبعضها لم يعد المجتمع فى حاجة كبيرة إليه . فكان لزاماً أن يتخلص الطفل من هذه الميول ، حتى يستطيع أن يحيا حياة صحيحة فى مجتمعه ؛ لأن بقاءها لديه ، وهى تمثل الاتجاهات العامة لمجتمعات بائدة تختلف نظمها عن نظم عصره ، يجعله بمثابة عضو أجنبى فى جسم المجتمع الحالى . — وتحقيقاً لذلك ، زُوِّد الطفل بالألعاب التى لاينفك يغذى بوساطتها هذه الميول حتى يشبعها إشباعا يترتب عليه القضاء

عليها وتطهيره منها . فالطفل حينما يزاول فى طفولته الأولى مثلا تلك الألعاب التى تمثل الصيد وتبدو فيها مظاهر سفك الدماء والقسوة على الحيوان يجيب بذلك داعى ميل قد ورثه عن أقدم الأدوار الإنسانية. إجابة يترتب على تكرارها إشباع هذا الميل فالقضاء عليه . . . وهكذا دواليك : كل طائفة من ألعابه تخلّصه من ميل أو أكثر من هذه الميول ، فلا يتجاوز آخر مرحلة من مراحل طفولته حتى يكون قد تخلص منها جميعها ، ولا يقدم على دور الرجولة ، الذى يصبح فيه عضواً عاملا من أعضاء مجتمعة ، إلا وهو مجرد من جميع الميول التى نقلتها إليه الوراثة النوعية والتى لا يتلاءم بقاؤها عنده مع الشكل الذى تقتضى حياته الاجتماعية الحاضرة أن يكون عليه . — ولهذا المعنى تسمى هذه النظرية بنظرية « التخليص من بعض ميول وراثية » .

وأول من عرض هذه النظرية بشكلها السابق العلامة الامريكى « ستانلى هول[1] » عام ١٩٠٢ . وقد بناها على عدة أسس أهمها مايلى : —

١ — قانون « هيكل [2] » ، أو « نظرية التلخيص العام » التى تقرر أن المراحل التى يجتازها الطفل فى أى فرع من فروع حياته فى أثناء سيره

(١) Stanley Hall من أشهر مربى الولايات المتحدة فى القرنين التاسع عشر والعشرين . ولد سنة ١٨٤٦ ، واشتغل فى أول حياته بالدراسات الدينية ، ثم هجرها وعكف على دراسة الفلسفة ، ثم رحل إلى ألمانيا حيث درس الفيزيولوجيا وعلوم التربية بجامعات برلين وليبزيج ، وبعد عودته إلى أمريكا وقف نشاطه على النهضة بالتربية وعلوم النفس وبخاصة علم نفس الطفل . وله فى هذه العلوم عدد كبير من المؤلفات القيمة من أشهرها « المراهقة » و « معضلات التربية » (ويقع كل منهما فى مجلدين ضخمين) .

(٢) Haeckel من أشهر علماء البيولوجيا الألمانيين ، ومن أظهر المؤسسين لنظرية « النشوء والارتقاء » ، ولد بمدينة بوتسدام سنة ١٨٣٤ .

من الطفولة إلى الرجولة ماهى إلا تلخيص، أى تكرار بشكل مختصر ومرتب، لنفس المراحل التى اجتازها النوع الإنسانى فى أثناء سيره من الوحشية إلى الحضارة [1]

٢ — ماقام به ستانلى هول نفسه من التجارب والمشاهدات التى أثبتت له صحة «قانون هيكل» فيما يتعلق باللعب . فقد ثبت لديه من هذه التجارب والمشاهدات أن الألعاب الفردية وألعاب الصيد وما إليها هى أول مايظهر عند الطفل، وتمتد حتى السابعة أو التاسعة من عمره، ثم تخلفها الألعاب الاجتماعية، وأن هذا التطور شبيه فى جملته بتطور مظاهر النشاط فى النوع الإنسانى نفسه، فان الأعمال الفردية وأعمال الصيد كانت أول مظهر من مظاهر هذا النشاط، ثم خلفتها الأعمال الاجتماعية .

٣ — مايراه « ستانلى هول » وبعض علماء النفس معه من أن الميول النفسية لاتنفك مرهفة الحدّ وشديدة السيطرة على النفس مادامت مكبوتة، أى مادامت محرومة من غذائها الخاص . فاذا ماغذيت وأجيب داعيها وقام المرء بالحركات الجسمية والنفسية التى تتطلبها وتوحى بها إليه، هدأت سورتها وضعفت سيطرتها على النفس . وكلما تكررت تغذيتها انخفضت درجة حدتها حتى تصبح أثراً بعد عين . — ولذلك نراه يشبه الطفل فى مثابرته على اللعب بصغير الضفدع الذى لاينفك يحرك ذنبه حتى يتخلص منه .

وتفضل هذه النظرية النظريتين السابقتين من عدة وجوه : —

فمن ذلك أنها كشفت ظاهرة ذات بال لم يفطن لها أصحاب النظريتين السابقتين ، وهذه الظاهرة هى اختلاف الألعاب فى أنواعها باختلاف

(١) ليست نظرية « التلخيص العام » مقصورة على صغار النوع البشرى ؛ غير أننا اكتفينا بتقرير ما يتعلق منها بالانسان لأن بقية الفصائل لاتهمنا الآن فى موضوعنا .

مراحل الطفولة . وهى ظاهرة تؤيدها المشاهدات : فبالتأمل فى الألعاب الإنسانية ، نرى أن لكل مرحلة من مراحل الطفولة ألعابا خاصة تمتاز بها عما عداها من المراحل ؛ فألعاب الطفل فى السنة الأولى تختلف عن ألعابه فى السنة الثانية . . . ، وألعابه فى الطفولة الأولى جميعها تختلف اختلافا بيّنا عن ألعابه فى الطفولة الثانية وهذه تختلف عن ألعابه فى دور المراهقة . . . وهلم جرا . — ولم تقتصر هذه النظرية على كشف هذه الظاهرة الجليلة ، بل حاولت كذلك تفسيرها وبيان أسبابها بأمور سنناقشها فيما بعد .

ومن مزاياها كذلك أنه من الممكن الاستعانة بها فى تفسير ظاهرة غريبة قد لاحظها كثير من قدامى الباحثين فى الألعاب دون أن يوفقوا لتعليلها : فقد لاحظوا أن كثيرا من الألعاب المركّبة يتفق فيها أطفال كثير من الشعوب الإنسانية كأنما أخذوها عن معلم واحد . ألا ترى مثلا أن لُعبة « البحث والاختفاء » (الاستغماية) فاشية بين أطفال كثير من الأمم ؛ وأن العناصر الأساسية لهذه اللعبة لا تكاد تختلف فى أمة عنها فى الأمم الأخرى ؟ فظاهرة كهذه لا نكاد نجد لها تعليلا أوضح من التعليل الذى تتضمنه نظرية ستانلى هول، وهو أن الأطفال جميعا يمثلون، بهذا النوع من اللعب، الإنسان فى عهده الأول أيام كانت مظاهر نشاطه لا تتجاوز « البحث » عن قنيص لغذائه وحمايةَ نفسه من بطش الوحوش المفترسة « بالاختفاء » عند رؤيتها قادمة عليه ، وأن هذا التمثيل اللعبى يدفعهم إلى القيام به ميل فطرى زوّدتهم به « الوراثة النوعية [1] » وجعلتهم متحدين فيه وفى وسائل تغذيته .

(١) تطلق « الوراثة النوعية » ، كما سيتبين لك فى الفصل الثالث ، على القوة التى تنقل إلى الفرع الصفات التى تمتاز بها فصيلته عما عداها من الفصائل . — وهى مقابلة « للوراثة الخاصة » ، وهى القوة التى تنقل إلى الفرع صفات آبائه وأجداده أى الصفات التى تمتاز بها أسرته عما عداها من أسرات فصيلته .

غير أن هذه النظرية ، على ما بها من طرافة ومزايا ، لم تصب شاكلة الصواب فى النقطتين الأساسيتين اللتين حاولت شرحهما : —

١ — فليس بصحيح ما تقرره هذه النظرية فى نقطتها الأولى من أن جميع ما يأتى به الطفل فى ألعابه ليس إلا تمثيلا مرتبا لمظاهر النشاط التى بدت فى العصور الإنسانية السابقة لعصره . فكثيرا ما نرى الصغار — فى مختلف أدوار طفولتهم — يمثلون فى ألعابهم أعمالا لم تظهر إلا فى عصرهم ولا عهد للعصور الغابرة بها ، وذلك كاللعب بالسيارات والطائرات وكمحاكاة القاطرات البخارية وسائقيها والمدارس المنظمة ومعلميها . . . ؛ كما أنهم يأتون بأمور ليست مقصورة على العصور السابقة بل تشترك فيها جميع الأمم غابرها وحاضرها ، وذلك كاللعب بالدمى (العرائس) الذى يمثلون فيه ما تقوم به الأم حيال طفلها الصغير .

٢ — ولكن أخطاء هذه النظرية فى نقطتها الثانية أكثر من أخطائها فى النقطة الأولى : —

ا — فليس بصحيح أن الحياة الاجتماعية الحاضرة تتطلب أن يتخلص الطفل من ميوله الوراثية المتعلقة بمظاهر النشاط الإنسانى فى العصور السالفة . فإن طائفة كبيرة من هذه المظاهر ، كالصيد وتأليف الأسرات وتكوين الجماعات وتربية الدواجن ورعى الأغنام وبناء المنازل وزراعة الأرض . . . ، لا تزال مجتمعاتنا الحاضرة فى أشد الحاجة إليها !

ب — وليس بصحيح أن كل لعب يخلص الطفل من الميول الوراثية التى تحمله على القيام به ؛ بل الواقع أن معظم الألعاب تقوّى فى الطفل هذه الميول . فالبنت التى تقضى جانبا كبيرا من طفولتها فى اللعب بالدمى (العرائس) مدفوعة إلى ذلك بعاطفة الأمومة التى زوّدتها بها الوراثة ، لا يخلصها لعبها من هذه العاطفة ؛ بل تنشأ أكثر حنانا وأشد حدبا على

صغارها من الأمهات اللائى لم تلعبن لعبها فى أثناء طفولتهن . والطفل الذى يزاول ألعاب الصيد أو البناء أو الزراعة . . . كثيرا ما يولع ، بعد مغادرته دور الطفولة ، بالأعمال المشبهة لألعاب طفولته .

حـ — على أن العقل لا يكاد يسيغ أن نزعة هامة كنزعة اللعب التى يُسَخَّر لها نشاط الكائن الحيوانى فى كل أدوار طفولته تنحصر وظيفتها فى تخليص الطفل من ميول زودته بها « الوراثة النوعية » . لأن قبول هذا معناه الحكم على السنن الكونية بالسفه فى سلوكها وبالميل إلى التبذير فى زمن الطفل ومجهوده إذ تنقل إليه بعض ميول عن الإنسان فى عصوره الغابرة ثم تشغله طوال طفولته بالعمل على التخلص منها !

النظرية الرابعة : النظرية الإعدادية ، أو نظرية الإعداد للحياة المستقبلة

لاحظ العلامة الألمانى « كارل جروس Karl Groos » أن الألعاب التى تقوم بها صغار كل طائفة من الحيوانات الراقية تشبه الأعمال الجوهرية التى تقوم بها كبارها ؛ أو بعبارة أخرى : تشبه الأعمال الأساسية التى سيضطرها نوع حياتها إلى القيام بها بعد دور الطفولة . — فالهريرة مثلا تثب فى أثناء لعبها على الكرة أو على قصاصة الورق التى تمر أمامها كما تثب الهرة الكبيرة على الفأرة وكما ستثب هى نفسها فى المستقبل على فريستها ؛ وبعد لحاقها بها تقوم حيالها بنفس الحركات التى تقوم بها الهرة الكبيرة حيال الفأرة بعد أن تتمكن منها . وواضح أن الصيد عمل جوهرى بالنسبة لهذه الفصيلة ، فإن عليه يتوقف الحصول على غذائها الضرورى . — والحُملان تتناطح فى أثناء لعبها كما يفعل كبارها فى أثناء دفاعها عن أنفسها : ولاشك أن الدفاع عن النفس بهذه الوسيلة مظهر كبير من مظاهر النشاط فى فصيلة الأغنام ، وعمل جوهرى يحتمه عليها ضعفها وكثرة أعدائها

الأقوياء . — وما قلناه فى الهر والحمل يصدق على ما عداهما من الطوائف الحيوانية المزودة بالنزعة إلى الألعاب .

ولاحظ كذلك أنه لا يوجد فى الألعاب التى تقوم بها صغار أية طائفة حيوانية ما يمثّل مظاهر النشاط الأساسية التى تقوم بها كبار طائفة أخرى . فلو أمررت أمام الحمل أو الطفل الإنسانى حبلا ما حدثته نفسه باتباعه والوثوب عليه كما تفعل الهريرة ؛ ولم نر قطتين تتناطحان فى أثناء لعبهما كما تفعل الحملان .

وعلى ضوء هذه الملاحظات وضع « النظرية الإعدادية » فى مؤلفه الشهير : « ألعاب الحيوانات » ، الذى ظهر سنة ١٨٩٦ . وهى تتلخص فى أن الغاية التى ترمى إليها الطبيعة من الألعاب هى إعداد الطفل الحيوانى للحياة المستقبلة ، أى تدريبه على الأعمال الجدية التى سيحتمها عليه نوع حياته بعد أن يغادر دور الطفولة . — وذلك أن أطفال الحيوانات الراقية تولد مزودة بطائفة من الغرائز والميول والاستعدادات الوراثية التى تتلاءم مع نوع حياتها ومع الأعمال الأساسية لفصائلها . غير أن هذه القوى الوراثية لا تكون وقتئذ بحالة تسمح لها أن تؤدى وظائفها بشكل جدّى وبطريقة صحيحة ، بل تكون فى حاجة لأن تُدَرَّب أوّلا على أداء هذه الوظائف فى أمور غير جدية وغير مرهقة حتى تمرن عليها وتقوى على القيام بها على الوجه الجدى الصحيح . وكلما كانت الطبقة التى ينتمى إليها الطفل راقية ومتعددة أعمالها كان الوقت الذى يتطلبه هذا التدريب طويلا . فلتحقيق هذا كله ، زُوّدت صغار الحيوانات بالميل إلى الألعاب ، وكانت ألعابها مماثلة لما يقوم به كبارها من أعمال أساسية ، وكان دور الطفولة ، أى الزمن المخصص للعب من حياة الحيوان ، متلائما مع رقى الطبقة التى ينتمى إليها ومع أعمالها : فالطفولة تكاد تكون معدومة

عند الفصائل الدنيا، على حين أنها أطول ما يكون عند أرقى طبقات الحيوان وهو النوع الإنسانى . وفى هذا المعنى يقول «كارل جروس» صاحب هذه النظرية عبارته المشهورة: «لا يلعب الحيوان لأنه طفل، بل إنه لم يكن طفلا إلا ليلعب».

وبالتأمل فى عناصر هذه النظرية يتبين لنا أنها تكاد تقرر نقيض ما تقرره النظرية الاسترجاعية. فبينما ستانلى هول يذهب فى نظرية الاسترجاع إلى أن وظيفة اللعب الأساسية «تخليص» الطفل من ميول «لا تتلاءم» مع نوع حياته وتطهيره مما علق به من أدران «الماضى»؛ إذ كارل جروس يرى فى نظريته هذه أن وظيفة اللعب الأساسية «تقوية» ما لدى الطفل من ميول «ضرورية» لحياته واعداده إعدادا صحيحا «للمستقبل» [1].

هذا، واعتبار اللعب عاملا من عوامل الاعداد للحياة المستقبلة قد ذهب إليه، قبل كارل جروس، كثير من الباحثين، وبخاصة «ما لبرانش» و«جان جاك روسو» و«فروبل» و«جون ستراتشان» (طبيب انجليزى، أبدى هذا الرأى فى كتاب له عنوانه: «ما هو اللعب» ظهر سنة ١٨٧٧ ولكنه ظل مجهولا لكثير من المربين حتى أوائل القرن العشرين). غير أن لكارل جروس يرجع الفضل فى تفصيل هذه النظرية وتكملتها وبنائها على دعائم علمية متينة؛ ولذلك جرت العادة بنسبتها إليه دون غيره.

وهى أصدق ما قيل فى وظيفة اللعب، فإن ما استندت إليه من أدلة

---

(١) قلنا «تكاد تقرر نقيض ...» ولم نقل «تقرر نقيض ...». لأن التوفيق بين النظريتين ليس بعسير، وبخاصة إذا لاحظنا أن فى تخليص الطفل من ميول لا تتلاءم مع بيئته الاجتماعية إعداداً له للحياة المستقبلة.

وملاحظات لا يدع مجالا للشك فى أن « الاعداد للحياة المستقبلة » هو الهدف الأساسى الذى رمت إليه الطبيعة إذ زوّدت الصغار بالميل إلى الألعاب وإذ سخّرت لهذا الميل جل نشاطهم فى أدوار طفولتهم . — وبحسب هذه النظرية أنه قد وضح على ضوئها ما للأغراض التى ترمى إليها السنن الكونية من عظمة وجلال ، وما لنزعة اللعب — التى طالما استخف بها الناس ونظروا إليها نظرتهم إلى شر لا بدّ منه — من أثر فى التربية ومن شأن فى الحياة ؛ وبحسبها كذلك أن كل ما تقرره يطمئن إليه العقل السليم ولا يتعارض مع المشاهد المعروف ولا يرد عليه أى اعتراض من الاعتراضات التى وجهناها للنظريات السابقة .

غير أننا لا نُقرّ بعض أنصار هذه النظرية على دعواهم أن « الاعداد للحياة المستقبلة » هو كل ما يؤديه اللعب من وظائف . فمع اعترافنا بأن هذا « الاعداد » هو الوظيفة الأساسية للعب ، لا يسعنا أن ننكر أن له وظائف أخرى كثير منها ذو أهمية فى الحياتين الفردية والاجتماعية . ومن هذه الوظائف ما فطن له أصحاب النظريات الثلاثة الأولى ومنها ما فطن له أصحاب النظريات التى سنذكرها لك .

النظرية الخامسة : نظرية النمو الجسمى

يرى الأستاذ « كار Carr » أن اللعب من أهم العوامل التى تساعد على نمو أعضاء الجسم الظاهرة والباطنة ، وبخاصة المخ وبقية أعضاء الجهاز العصبى ، وعلى إعداد هذه الأعضاء للقيام بوظائفها على الوجه الصحيح .

وذلك أنه عند ما يولد الطفل لا يكون مخه بحالة تسمح له بأداء وظائفه أداء كاملا ؛ فان كمية كبيرة من أليافه العصبية تكون وقتئذ مجردة من الغشاء « الميلينى » ، وهو الغشاء الدهنى الذى يفصلها بعضها عن

بعض كما تفصل « الجوتا بيرشا » (الصمغ السومطرى) الأسلاك الكهربائية بعضها عن بعض . — ومن المقرر أن المخ لا يمكنه القيام بوظائفه حق القيام ما دامت أليافه العصبية مجردة من هذا الغشاء « الميلينى » ؛ ومن المقرر كذلك أن إثارة المراكز المخية بأداء الحركات التى تشرف على أدائها هو أهم عامل من العوامل التى تساعد على تكوين هذا الغشاء . — فاللعب ، لاشتماله على حركات يشرف على أدائها كثير من المراكز المخية ، من شأنه أن يثير هذه المراكز إثارة يتكون بفضلها تدريجيا ما يعوز الألياف العصبية من أغشية ميلينية ؛ وفى هذا إعداد للمخ لأداء وظائفه على الوجه الكامل .

وقد أيدت التجارب ماذهب اليه الأستاذ كار بهذا الصدد . فلو حيل بين حيوان وبين استخدام حاسة نظره مثلا بأن أطبقت أجفان عينيه وخيط حافتا كل زوج منها إحداها بالأخرى وترك على هذه الحالة بضعة شهور ثم فحصنا مخه لوجدنا مراكزه النظرية (أى المراكز المخية المشرفة على أعمال النظر) قد وقف نموها ولم تكتسب أليافها الأغشية الميلينية ؛ وذلك لأنه لم تتح له فرصة إثارتها بأداء الحركات المشرفة عليها . ولو استؤصل ذراع طفل أو ساقه بعد ولادته مباشرة أو فى دور طفولته الأولى ثم فحصنا مخه بعد بضعة شهور لوجدنا مراكزه الحركيّة (أى المراكز المخية المشرفة على الحركات الإرادية) قد وقف نموها ولم تكتسب أليافها الغشاء الميلينى ؛ وذلك لنفس السبب الذى ذكرناه فى التجربة الأولى . — وما قلناه فى المراكز النظرية والحركية يصدق على ماعداها من مراكز المخ المختلفة .

هذا فيما يتعلق بتأثير اللعب فى نمو المخ . — أما تأثيره فى أعضاء الجسم الأخرى وفى إعدادها للقيام بوظائفها على الوجه الكامل ، فلسنا فى

حاجة إلى الاستدلال على صحته ؛ ففى الحركات اللعبية يتكرر من الطفل استخدام أعضاء جسمه فيما خلقت له ؛ وقد أصبح من بدهيات «علم وظائف الأعضاء» أنه كلما تكرر استخدام العضو فى وظيفة ما كان أكثر صلاحية لأدائها ، لأن هذا التكرار يكسبه مرونة جسمية تتيح له القيام بهذه الوظيفة على الوجه الصحيح ، ويشكّله تشكيلا خاصاً يوفر على صاحبه كثيراً من المجهود الجسمىّ والعقلىّ فى هذا السبيل . وعلى هذا الأساس يرتكز تكوين «العادات» عند الإنسان والحيوان . وهذا مصدق للنظرية البيولوجية الشهيرة التى تقرر « أن الوظيفة تخلق العضو »[١] .

هذا ، وتتفق نظرية كار هذه مع نظرية كارل جروس فى أن كلتيهما تعتبر اللعب عاملا من عوامل الإعداد للحياة المستقبلة لتدريبه قوى الطفل على القيام بوظائفها ؛ ولكنهما تختلفان فى تعيين النواحى التى يؤثر فيها اللعب هذا التأثير : فنظرية كارل جروس تعنى بوجه خاص ببيان آثار اللعب فى الميول والاستعدادات النفسية ، على حين أن هذه النظرية تشرح آثاره فى أعضاء الجسم وأجهزته وبخاصة الجهاز العصبى . — وكلتا النظريتين فى الواقع مكملة للأخرى فى الوظيفة التى تنسبانها للعب .

هذا ، ولم يزعم الأستاذ كار أن وظائف اللعب لاتتجاوز المساعدة على النمو الجسمى ، بل كان غرضه من نظريته هذه مجرد بيان وظيفة من الوظائف التى أغفلها قائلو النظريات السابقة[٢] . وبذلك لم يدع لأحد أى مجال للاعتراض عليه .

---

(١) لهذه النظرية البيولوجية مدلول أوسع مما قلناه . ولكننا اقتصرنا على ماذكرناه لعدم تعلق ماعداه بموضوعنا .

(٢) وقد ذكر كذلك غير هذه الوظيفة وظائف أخرى سنذكر بعضها فى النظرية السابعة وبعضها فى فقرة « الوظائف الثانوية للعب » .

النظرية السادسة : نظرية التوازن

تتلخص هذه النظرية فى أنه لما كان لكل منا فى حياته الجدية أعمال خاصة لاتكاد تغذى إلا طائفة قليلة من غرائزه وميوله ، زُوِّد الانسان بالميل إلى هذه الحركات غير الجدية التى نسميها باللعب ، ليكفل بوساطتها تغذية مالا تنهض حياته الجدية بتغذيته من غرائز وميول ، وبذلك يستقر التوازن بين مختلف قواه النفسية وتنال كل ميوله حظها من الغذاء : بعضها تغذيه الأعمال ، وما بقى منها تكفل تغذيته الألعاب . — فالطالب أو المدرس أو القاضى مثلا حينما يقضى أوقات فراغه فى ألعاب الصيد أو الزراعة أو الحرب أو السباحة أو الغناء أو فى تسلق الجبال أو فى قطع المسافات سيراً على الأقدام أو فى تجذيف القوارب . . . يغذى بهذه الألعاب مالديه من الميول التى لاتغذيها أعماله الجدية والتى يترتب على تركها معطلة اختلال التوازن بين قواه النفسية اختلالا لايخفى ماينجم عنه أضرار .

وأول من قرر هذه النظرية الأستاذ « كونراد لانج Konrad Lange» ، وقد كشف بها وظيفة لم يفطن لها أصحاب النظريات السابقة . غير أن هذه الوظيفة لاتتحقق بشكل تام إلا فى ألعاب من جاوز دور الطفولة .

النظرية السابعة : نظرية التنفيس أو التهذيب

تقرر هذه النظرية أن طائفة كبيرة من غرائز الانسان وميوله قد قيدت النظم الاجتماعية طريقة ارضائها تقييداً لايسمح لكل فرد بتغذيتها . فغريزة المقاتلة والغريزة الجنسية مثلا لم تبح النظم الاجتماعية تلبية ندائهما إلا فى أحوال خاصة وبقيود كثيرة (الأولى فى حالة الحرب أو الدفاع عن النفس أو عن المال وما إلى ذلك ؛ والثانية فى حالة زواج شرعى

أو ملك يمين ...) أحوال وقيود تحولان دون إشباعهما عند كثير من الناس . ولذلك زُوِّدَ الإنسان باللعب ليتمكن بوساطته من أن يغذى بشكل غير جدى ما قد تحول النظم الاجتماعية بينه وبين تغذيته بشكل جدى من غرائزه وميوله . — وذلك أن طائفة من الألعاب تشتمل على عناصر شبيهة بالعناصر التى تتطلبها التغذية الصحيحة لما لدى الإنسان من ميول حظر عليه المجتمع إجابة داعيها . فمزاولته لهذه الألعاب من شأنها أن ترضى نوعاً ما هذه الطائفة من الميول « فتهدّئ » سورتها و « تنفّس » عنها وتحول دون ما عساه أن يحدث من الإضرار من جراء كبتها وقمعها أو من جراء تلبية ندائها تلبية غير مشروعة . — فمن الألعاب التى تهدئ غريزة المقاتلة ألعاب الكرة و « التنس » والملاكمة والشطرنج والنرد وتسلق الجبال والمسابات الهزلية ... وما إلى ذلك من الألعاب التى يسود فيها حب التغلب على خصم حسى أو معنوى . — ومن الألعاب التى تهدىء الغريزة الجنسية (والتى يشتد ميل الفرد إليها فى دورى المراهقة والبلوغ) ألعاب الرقص التوقيعى الذى يشترك فيه الذكور مع الأناث عند الأمم التى تجيزه تقاليدها الخلقية ، وقراءة الروايات الغرامية ، وقرض النسيب والخيالات الغزلية ... وما إلى ذلك .

فالألعاب فى نظر أصحاب هذه النظرية تقوم بنفس الوظيفة التى تقوم بها الأحلام فى نظر العلامة « فرويد » : كلاهما يهدّئ بشكل غير جدّى وغير محظور ما لدى الانسان من رغبات مكبوتة ، وكلاهما ينفّس عن ميول يضطر الفرد لقمعها خضوعاً للنظم الاجتماعية .

هذا ، وتتفق هذه النظرية مع النظرية السادسة فى أن كلتيهما تعتبر اللعب عاملا من العوامل المشبعة لميول غير ميسور إشباعها بطرق جدية ، وفى أن كلتيهما لا تصدق إلا على ألعاب من جاوزوا دور الطفولة ؛ ولكنهما تختلفان فى تعيين الميول التى يؤثر فيها اللعب هذا التأثير :

فالأولى تنظر إلى ميول لا تسمح حياة الفرد العملية بإشباعها ؛ وهذه تنظر إلى ميول تحول النظم الاجتماعية دون تغذيتها . وكلتا النظريتين فى الواقع مكملة للأخرى فى الوظيفة التى تنسبانها للعب .

وصاحب النظرية السابعة هذه هو الأستاذ «كار» واضع النظرية الخامسة (نظرية النمو الجسمى) السابق ذكرها .

خلاصة ما تقدم : وظيفة اللعب الأساسية ووظائفه الثانوية

من مناقشتنا للنظريات السابقة ، يتبين لك أن وظيفة اللعب الأساسية — أى الهدف الأصلى الذى رمت إليه الطبيعة إذ زودت الحيوان بالميل إلى الألعاب — هو الاعداد للحياة المستقبلة من الناحيتين الجسمية والنفسية حسب ما تقرره النظريتان الرابعة والخامسة ؛ وأن الوظائف التى ذكرتها النظريات الأخرى ليست إلا وظائف ثانوية ، أى فوائد تكميلية لا تتحقق إلا فى بعض أنواع الألعاب أو فى بعض أحوال اللاعبين .

على أن وظائف اللعب الثانوية ليست مقصورة على ما سبق ذكره فى هذه النظريات ، بل تشمل أموراً أخرى كثيرة نجتزئ بأن نذكر لك منها ما يلى :

١ — اللعب ينقذ الانسان من الملل والضجر وضيق الصدر وما إلى ذلك من الأمور الأليمة التى يسببها عادة عند بعض الناس خلوهم من الأعمال الجدية ، أو عدم استغراق هذه الأعمال لجميع أوقاتهم .

وهذه الوظيفة تقرب من الوظيفة المذكورة فى النظرية الثانية ، لأن فيها « تفريغا » لما لدى الفرد من نشاط زائد عن الحاجة ؛ وتقرب كذلك من الوظيفة المذكورة فى النظريتين السادسة والسابعة ، لأنها تتضمن إشباع ميول غير ميسور إشباعها عن طريق جدى .

ومن الواضح أن هذه الوظيفة لا تكاد تتحقق إلا فى ألعاب من جاوز دور الطفولة .

٢ — اللعب يُنْسى الانسان مالديه من آلام جسمية أو نفسية ، أو يخفف من وطأتها عليه . فكثيراً ما تهوّن الألعاب على المرضى احتمال أوجاعهم ، وعلى المنكوبين احتمال حدثان الدهر ؛ وكثيراً ما تُلْهى الجنودَ المحاربين أغانيهم وجلباتهم اللعبية عن التفكير فيما يحيط بهم من الأهوال . . . وهلم جرا .

٣ — اللعب يُعَدِّل الغرائز الفردية ويفل من حد ما تطرف منها ويعمل على إرهاف الغرائز الاجتماعية . — فلا يخفى أن طائفة كبيرة من الألعاب تشعر الطفل بالحاجة إلى الجماعة وتعوده الخضوع للقانون وطاعة الرؤساء وإيثار المصلحة العامة والتضحية فى سبيل الطائفة التى ينتمى إليها والمنافسة البريئة واحتمال الغلبة والرحمة للمغلوب . . . وما إلى ذلك من الأمور التى تتطلبها من الفرد الحياة الاجتماعية .

هذا ، ويصح اعتبار هذه الوظيفة مظهراً من مظاهر الاعداد للحياة المستقبلة .

٤ — لبعض أنواع الألعاب اثر كبير فى صيانة التقاليد الاجتماعية وتخليدها بنقلها من السلف إلى الخلف ؛ وذلك كالألعاب القصصية والغنائية (فان لكل شعب طائفة من الأساطير والقصص والأغانى التى تتمثل فيها عاداته وعرفه الخلق ونظمه الاجتماعية والتى كثيراً مايرددها الصبيان فى ألعابهم فترسخ لديهم بفضلها تقاليد أمتهم) وكالألعاب التى يحاكى بها الصغار مايفعله الكبار فى الأفراح والمآتم والتحية والمصافحة والمعانقة والاستقبال وقرى الضيوف وأداء الشعائر الدينية وتدبير المنازل وتربية الأطفال والشئون الأسرية والسياسية والاقتصادية وما إلى ذلك .

هذا، ومن الممكن اعتبار هذه الوظيفة مظهراً من مظاهر الاعداد للحياة المستقبلة.

- ٢ -

أقسام اللعب الأنسانى

يمكن أن يقسم اللعب الانسانى من نواح متعددة وحسب اعتبارات كثيرة؛ ولكننا سنقتصر على تقسيمه من حيث إنه عامل من العوامل التى تدرب القوى الجسمية والنفسية على القيام بوظائفها وتُعِد بذلك الطفل للحياة المستقبلة، متخذين نظريتى جروس وكار أساساً لهذا التقسيم، فنقول: —

تنقسم الالعاب بهذا الاعتبار إلى طائفتين رئيسيتين: ألعاب تُدَرِّب لقوى الجسمية والنفسية على القيام بوظائفها العامة؛ وألعاب تدربها على القيام بأمور خاصة.

أما الطائفة الأولى فتشمل عدة ألعاب اهمها مايلى: —

١ — ألعاب الحركة. — وتشمل كل الألعاب التى من شانها أن تدَرِّب القوى الحركية على القيام بوظائفها العامة. وهى أول أنواع الألعاب ظهوراً عند الأطفال، فألعاب الوليد فى الشهر الأول لاتكاد تتجاوز تلك الحركات البسيطة التى يقوم بها فى مهده فى حالات شبعه واطمئنانه والتى يشترك فيها كثير من أعضاء جسمه وبخاصة يديه ورجليه.

وتنقسم هذه الطائفة من الالعاب من حيث وظائفها الحركية إلى قسمين:

ا ـــ ألعاب تعوّد الطفل تنسيق الحركات وأداءها على شكل خاص يؤدى إلى غايات معينة ، وذلك كالقذف بالكرة لتصيب هدفا منصوباً ، أو لتتجه اتجاهاً خاصاً ، وكرفع اليدين مضمومتين لتلقفها بعد أن يقذف بها أحد اللاعبين ، وكلعبة القُفَّيْزى (وهى لعبة للصبيان ينصبون خشبة ويتقاذفون عليها بشكل خاص) ، وكلعبة « عنكب شد واركب » (وهى لعبة يطأطىء فيها أحد الصبيان ويتقاذف عليه زملاؤه معتمدين بأيديهم على ظهره ، فاذا ماصدر من أحدهم عن عمد أو عن خطأ حركة غير صحيحة خسر اللعب ووجب عليه بدوره أن ينحنى ليتقاذف عليه الآخرون) .

ب ـــ ألعاب تعوّد الطفل القيام بحركات قوية يتوقف نجاحها على عظم المجهود المبذول فيها أكثر من توقفه على تنسيقها . ـــ وذلك كالعدو والوثب من مكان مرتفع والتدحرج والطفور والقذف بالحصى إلى مكان بعيد وما إلى ذلك .

هذا ، ومن الواضح أن الحركات التى يقوم بها الإنسان فى أعماله الجدية لاتخرج عن الطائفتين السابقتين ؛ ولذلك شاءت الطبيعة أن تدرب الطفل عليهما معا فى ألعابه حتى تعده إعداداً تاماً للحياة المستقبلة من هذه الناحية .

٢ ـــ ألعاب الحواس . ـــ يأتى الاطفال ، وبخاصة فى الدور الاول من طفولاتهم ، بأمور لعبية الغرض منها مجرد الإحساس بالأشياء ؛ فتراهم يتنعون على ألسنتهم كل ماتصل اليه أيديهم ليتذوقوا طعمه ، ويقذفون بهنّاتهم إلى الارض أو يدقونها بأصابعهم أو يقرعون بعضها ببعض ليسمعوا ماتحدثه من الاصوات ، ويحدقون فى الكرات ذات الالوان المختلفة ليروا بريقها ، وتعبث أناملهم بالاشياء ليدركوا ملمسها وما بها من خشونة أو نعومة . . . وهلم جرا .

وقد سمى المربون هذه الطائفة من الالعاب « بألعاب الحواس » أو « الالعاب الحاسية » لان الطفل قد زُود بالميل إليها لتُدَرَّب حواسُّه على القيام بوظائفها العامة .

٣ — الألعاب اللفظية . — وتشمل كل لعب من شأنه أن يدرب أعضاء النطق على القيام بوظائفها العامة . فيدخل فيها مايسميه علماء اللغة « بالتمرينات النطقية » (وهى أصوات ذات مقاطع يولع الطفل بلفظها فى المرحلة السابقة لمرحلة التقليد اللغوى . وسنتكلم عنها وعن وظائفها باستيعاب عند كلامنا عن التقليد فى الصوت [1]) . ويدخل فيها كذلك مايولع به الصبيان من النطق بجمل متنافرة الكلمات وتكرارها عدة مرات ، مثل : « وليس قرب قبر حرب قبر » ، « غربال غربنابه وغربال ماغربنابوش . . . » ، « بربرى برنبال بنى منبر وبربرى برما طلع منبر بربرى برنبال . . . » . — وهذا النوع من اللعب اللفظى فاش بين أطفال كثير من الامم ؛ فصغار الفرنسيين مثلا يولعون بتكرار جمل من هذا القبيل :

« Didon dîna dit-on du dos d'un dodu dindon ».
« Chasseur sachant chasser sans son chien ».

٤ — الألعاب النفسية . — وتشمل كل لعب من شأنه أن يدرب قوة من قوى النفس (الأدراك أو الوجدان أو النزوع) على القيام بوظائفها العامة ؛ فهى لذلك تنقسم ثلاثة أقسام : —

ا — الألعاب الإدراكية ، وهى الألعاب التى تعتمد ، أولا وبالذات ، على قوة من قوى الإدراك (الإدراك الحسى ، الملاحظة ، التخيل الحضورى ، التخيل الاختراعى ، التذكر ، تداعى المعانى ، إدراك المعانى الكلية ، الحكم ، الاستدلال ، التعليل . . . . الخ) . — وذلك كألعاب « السيجة » والورق (الكتشينة) والنرد والشطرنج ، وكرسم صور

(١) انظر الفصل الثانى : « التقليد » . فقرة : « تطور اللغة عند الطفل »

للأشخاص والحيوانات والأشياء ، وكالألغاز والأحاجى التى يلقيها الأطفال بعضهم على بعض فى أثناء لعبهم ، وكاختراع الحكايات فى أثناء القصص اللعبى وما إلى ذلك .

هذا ، ومن أهم الألعاب الادراكية مايسمونه « بألعاب الاستطلاع » وهى الألعاب التى يحفز الطفلَ عليها ميلُهُ الغرزى إلى الاطلاع على ما يجهله ؛ وأهم أنواعها طائفتان : الطائفة الأولى « الألعاب السؤالية » وهى الأسئلة التى يلقيها الصغار على الكبار لمعرفة ما يحيط بهم من الأمور المادية والمعنوية ، والتى يكلفون بها الكلف كله ويقفون عليها قسطا كبيرا من نشاطهم اللعبى فى بعض أدوار طفولتهم ، لدرجة جعلت الاستاذ « جمس سلى » يسمى هذه الأدوار « بالأدوار السائلة » ؛ والطائفة الثانية « ألعاب التحطيم والتركيب » وهى الالعاب التى يقوم فى أثنائها الطفل بتحليل الأشياء إلى أجزائها أو بضم الأجزاء المتفرقة بعضها إلى بعض والتى يحمله عليها ميله الغرزى إلى الاطلاع على عناصر الأشياء وإلى الإحاطة بما تحتوى عليه .

هذا ، ولما كان « الخيال الاختراعى » هو أهم قوة إدراكية يحتاج إليها الانسان (فهو الدعامة لجميع أعماله العقلية ، وهو الخاصة التى باعدت ما بينه وبين بقية أصناف الحيوان ، ومكنته من السيطرة على العالم المادى وعلى ظواهر الطبيعة ، وهدته إلى تلك المخترعات الفلسفية والعلمية والصناعية التى يرجع إليها الفضل كل الفضل فى حضارة بنى الانسان) زُوِّد الطفل بالميل إلى عدة ألعاب من شأنها أن ترهف هذا الخيال وأن تعده للقيام بوظائفه الجليلة . على أننا لا نكاد نعثر على نوع من الألعاب لا يحتاج الطفل فى أدائه إلى استخدام خياله الاختراعى .

فبفضل هذا الخيال أمكن الطفل فى ألعابه أن يعطى كل شىء مايشاؤه من الصفات . ينظر إلى دميته نظرته إلى طفل صغير وينزل نفسه حيالها

منزلة الوالد أو الوالدة ؛ يرى فى عصاه الصغيرة أحيانا فرسا ، وآونة سفينة ، وتارة قاطرة بخارية ، وأخرى إنسانا . . . . ؛ يمنح نفسه ما يشاؤه له هواه من الحرف والمناصب والألقاب : فتارة تراه زارعا يثير الأرض ويسوق الحرث ويتعهد الماشية ، وآونة سائلا مسكينا يقف بالأبواب ويستدرّ الأكف، أو سائقا يدق أجراس سيارته وينذر الناس بالخطر ، أو أستاذا يتعهد اخلاق تلاميذه ويحرص على تزويدهم بالمعلومات ، أو قاضيا يحكم بين الناس فيقتص من المجرمين ويرد الحقوق إلى أهلها ، أو خطيبا دينيا يبشر وينذر ، أو جنديا باسلا يسلّ سيفه ويعلن على الأعداء غارة شعواء . . . . ، وهكذا دواليك لا ينقضي اليوم حتى يكون قد جمع العالم كله فى شخصه .

وقد تشتد سيطرة خياله اللعبي على نفسه ، فيظن أن الواقع يتفق مع مخترعاته ، ويرى حقيقة خارجية مالا وجود له إلا فى ذهنه .

وليس هذا مقصورا على حياته اللعبية ، بل قد يتعداها أحيانا إلى حياته الجدية . فكثيرا ما يغيّر الأطفال حقائق الأشياء والوقائع عند ما يُسألون عنها ويحملوننا على أن نصفهم بالكذب فى أقوالهم ، وماهم فى الغالب بكاذبين ، وإنما هو خيال اختراعى يستحوذ على نفوسهم وتختفى أمامه مظاهر تفكيرهم الصحيح فيحسبون حقيقة ما هو من مختلقاته . ولذلك يرى الاستاذ « سترن » عدم الاعتداد بشهادة الأطفال فى القضاء مع اعترافه بأن الطفل قلما يتعمد الكذب فى أقواله [١] .

ب — الألعاب الوجدانية ، وتصدق على كل لعب من شأنه أن يثير لدى الطفل مظهرا من مظاهر وجدانه . وذلك كالألعاب التى تثير انفعال

---

(١) انظر فى هذا الموضوع كتاب الاستاذ « جونكير » : « كذب الأطفال » .

الألم (ففى بعض الألعاب مثلا يتضارب الأطفال بصغار العصى لينظروا أيهم يستطيع تحمل أكبر كمية ممكنة من الضربات دون أن يتوجع) ، وكالألعاب التى تثير انفعال الخوف (ويثير هذا الانفعال طائفة كبيرة من الألعاب ، منها الألعاب القصصية التى يكون موضوعها الجن او الغول ، ومنها اللعبة التى يسميها الفرنسيون « بلعبة الوحش الأسود » وهى التى يختفى فيها أحد اللاعبين ليثب على زميله الذى يبحث عنه على حين غرة منه ، ومنها تعرض الأطفال لمنازل غيرهم : يقرعون أبوابها أو يدقون أجراسها ثم يركضون عدوًا خشية أن يلحق بهم حارس المنزل أو صاحبه ... وهلم جرا) ، وكالألعاب التى تثير عاطفة الجمال (ومن الالعاب التى تثير هذه العاطفة عمل نماذج من الصلصال وبناء منازل من الرمل ورسم صور للأشخاص والاشياء وعمل التماثيل والتلوين . . .) ، وكالألعاب التى تثير الحنان الأبوى أو الرحمة بالضعفاء . . . وما إلى ذلك من مظاهر الوجدان التى يضيق المقام عن حصرها وحصر الالعاب التى من شأنها أن تقوم بتدريبها على أداء وظائفها العامة .

ج — الالعاب الإرادية ، وتصدق على كل لعب من شأنه أن يدرب قوة الإرادة على القيام بوظائفها ؛ وأهمها الالعاب التى تتطلب من الطفل مجهودا إراديا لوقف حركة من حركاته الجسمية ، كالألعاب التى يختبر فيها اللاعبون بعضهم بعضا لينظروا أيهم أقدر على كتمان ضحكه عند وجود ما يثير الضحك أو على عدم إغماض جفنيه عند تقريب يد أو شىء نحو عينه ، وكالالعاب التى يحاول فيها الصبيان عدم الحركة محاكاة للتماثيل أو كتم التنفس محاكاة للأموات . . . وهلم جرا .

وأما الطائفة الثانية ، وهى الالعاب التى تدرب الطفل على القيام

بأعمال خاصة يحتاج إليها فى حياته المستقبلة . فتشمل كذلك أنواعا كثيرة أهمها ما يلى : —

١ — ألعاب المقاتلة . — وتشمل كل الالعاب التى من شأنها أن تدرب الطفل على الهجوم أو على الدفاع أو على كليهما . وتنقسم قسمين : ألعاب مقاتلة جسمية وهى ما كان الاعتماد فيها على الجسم كالمصارعة والملاكمة وما إليهما ؛ وألعاب مقاتلة عقلية وهى ما كان الاعتماد فيها على العقل كالمسابّات الهزلية وما إليها .

هذا ، ولا نكاد نعثر على صنف من الالعاب لا يدرّب الطفلَ على المقاتلة ؛ غير أن من الالعاب ما يقوم بهذا التدريب بشكل مباشر كالألعاب المتقدم ذكرها ، ومنها ما يقوم به بشكل غير مباشر كالشطرنج و « التنس » وكرة القدم وتسلق الجبال . . . . وما إلى ذلك من الألعاب التى يحفز اللاعبَ عليها حبُّ التغلب على خصم حسى أو معنوى ، أى على شخص أو على صعوبة .

٢ — ألعاب الصيد . — وتشمل كل الألعاب التى من شأنها أن تدرب الطفل على الأعمال الضرورية للصيد من الاختفاء والبحث والمتابعة وما إليها . وتنقسم قسمين : ألعاب صيد حقيقى ، وهى التى يكون المجهود فيها موجهاً إلى قنيص حقيقى (ومنها ما يولع به الصبيان الذكور فى بعض أدوار طفولتهم من متابعة الحشرات والجراد وصيد الطيور بالأشراك وهدم أعشاشها للحصول على صغارها أو على بيضها . . . .) ؛ وألعاب تشبه عناصرها عناصر الصيد الحقيقى (ومن أكثر هذه الطائفة شيوعا بين الأطفال لعبة البحث والاختفاء «الاستخباية») .

٣ — ألعاب الجمع والادخار . — وتشمل كل الألعاب التى يرضى بها الطفل غريزة الاقتناء والتى من شأنها أن تعوده الحرص وبعد النظر

والادخار للمستقبل والاستقلال بملك الأشياء ومنع غيره من أن تمتد يده إلى ما يملك .

يولع الصبيان بهذه الألعاب من سن الثالثة تقريباً ، فتراهم فى هذا الدور يجمعون كل ما تصل إليه أيديهم ؛ فاذا ما فتشت ملابسهم أو حقائبهم أو عرباتهم الصغيرة أو الزوايا التى يعتبرونها عقارهم الخاص وجدت ثم مخازن قد وسعت كل شىء : قصاصات ورق ، طوابع بريد مستعملة ، تذاكر ترام ، مسامير قديمة وجديدة ، قطعاً من الحصى والصدف والأحجار والأخشاب والفلين والفحم ، حشرات ميتة ، قصاصات أقشة مختلفة الألوان . . . . وما إلى ذلك من الهنات التى لا سعادة للطفل حينئذ إلا فى كبر حجمها وزيادة كميتها .

٤ — الألعاب الأسرية . — وتشمل كل لعب من شأنه أن يدرب الطفل على حياة الأسرة وعلى ما يتطلبه تكوينها وتقتضيه إدارتها . — وأهمها أربعة أنواع : —

ا — ألعاب الدمى (العرائس) . وهى من أكثر الألعاب انتشاراً ، ومن أقدمها فى النوع الانسانى (إن لم تكن أقدمها) تجيب بها الطفلة داعى غرائز كثيرة أهمها غريزة الأمومة وغريزة السيطرة وغريزة التقليد وتُدَرَّب بوساطتها على ما ستقتضيه حياتها عند ما تصبح زوجا وأما .

ب — ألعاب الزواج . وهى التى يتزوج فيها ذكور الأطفال بإناثهم ويحاكون فى أثنائها تقاليد أمتهم القضائية والعرفية المتبعة فى الخطبة والعقد وزف العروس إلى زوجها . . . وما إلى ذلك .

حـ — ألعاب الأب والأم . بعد أن تتم حفلة الزواج يهتم العروسان بتنظيم حياتهما الأسرية . فيعمدان إلى طنف أو إلى شباك من شبابيك المنزل فيجعلانه محلا مختاراً لإقامتهما ، ويقسمانه حجراً ومرافق يجهزانها

بما يشاءان وتشاء لها أهواؤهما من الأثاث ، وسرعان ما يرزقهما الله بمولود سعيد (« قالب طوب » أو « عروس ») ، وعندئذ يستقبلان حياة جديدة كلها جد ونصب ، فيوزعان الأعمال بينهما توزيعاً يتفق مع واجب كل منهما نحو أسرته : على الأب السعى فى مناكب الأرض وابتغاء الرزق ، وعلى الام تدبير منزلها والقيام بشئون ولدها الصغير . ـ أليس هذا هو كل ما تتضمنه الحياة الاسرية ؟ اللهم بلى !

ى — ألعاب التدبير المنزلى (الطهى والخبز والغسل وما إليها) . وهى منتشرة بين إناث الاطفال أكثر من انتشارها بين ذكورهم . — وهذا أكبر مصدق لنظرية « الاعداد للحياة المستقبلة » .

٥ — الألعاب الإجتماعية . ـ وتشمل كل لعب من شأنه أن يُدرِّب الطفل على الحياة الجمعية وعلى تكوين الجماعات وما إلى ذلك . ـ ولأهمية هذه الأمور للنوع الإنسانى ، لانكاد نعثر على لعب لايمكن إدخاله فى هذه الطائفة .

٦ ـ الألعاب الصناعية . ـ وتشمل ألعاب النسيج والخياطة والحدادة والنجارة والبناء ... وما إلى ذلك .

٧ — الألعاب الزراعية . — وتشمل ألعاب الحرث والسقى والبذر وتربية الدواجن وما يتصل بذلك .

ويدخل فى هذا القسم كذلك غير ما تقدم ألعاب السباحة وألعاب الرقص والالعاب التى يحاكى فيها الاطفال أعمال النواب والشيوخ والقضاة والمحامين والوزراء والمدرسين والجنود والشرطة وعمال البريد ... وما إلى ذلك من مئات الألعاب التى تمثل المظاهر المختلفة للحياتين الفردية والاجتماعية والتى من شأنها ان تدرب الطفل على القيام بأنواع خاصة من الاعمال .

هذا ، وقبل أن ندع هذه الفقرة يجدر بنا أن نلفت النظر إلى أن الطوائف السابقة ليست منفصلة بعضها عن بعض الانفصال الذى يتبادر إلى الذهن من هذا التقسيم ؛ فقد تتوافر فى نوع واحد من اللعب عدة صفات تجعله يدخل تحت أقسام كثيرة . فالشطرنج مثلا يصح اعتباره من الألعاب الادراكية (لأنه يتطلب استخدام كثير من مظاهر الادراك) ومن الألعاب الوجدانية (لأنه يثير عدة انفعالات) ومن ألعاب المقاتلة (لأنه يسوده حب التغلب على الخصم) .

- ٣ -

الفرق بين اللعب والعمل

من الميسور عمليا التفرقة بين الألعاب والأعمال ، فقلّما عجز أحدنا عن الحكم على ما يصدر منه أو من غيره من حركات وعن تمييز اللعبى منها من العملىّ . وقد تكفى أحيانا نظرة سطحية إلى الحركات لمعرفة إن كانت من القسم الأول أو الثانى ، كأنما زودتنا الطبيعة بحاسّة لا يعتور أحكامها الخطأ تهدينا إلى هذا التمييز .

ولكنه من الصعب الاهتداء إلى الفروق التى تميزها من الوجهة النظرية والعثور على الصفات الخاصة بكل منها . — وسنناقش فيما يلى بعض النظريات التى قيلت بهذا الصدد ليتبين لك مقدار هذه الصعوبة ؛ وعلى ضوء هذه المناقشة ، سنحاول استخلاص الفرق الصحيح بين هاتين الطائفتين من السلوك .

يزعم بعضهم أنهما يختلفان بالحالة النفسية التي تصحب كلا منهما .
صب يصحبه السرور والشعور باللذة ، على حين أن العمل يُؤَدّى
، وضجر .

وهذه النظرية ليست صحيحة من جميع وجوهها . حقا ، أن كل الألعاب
حبها السرور والشعور بالارتياح وأن كثيراً من الأعمال يشعر
دوها بالملل والضجر . ولكننا نجد أن طائفة غير يسيرة من الأعمال
عر أصحابها فى أثناء القيام بها بسرور لا يكاد يقلّ عن السرور الذى
عر به اللاعب فى أثناء لعبه . فالفنّان المغرم بفنه والعالم المولع بالبحث
لتنقيب يجدان فى أعمالها خير وسيلة للسعادة والهناءة . — فما تقوله هذه
ظرية يدع أنواعا كثيرة من الأعمال تدخل فى دائرة الألعاب .

ويدعى بعضهم أن الفارق بينهما هو المجهود . فاللعب لا يتطلب
ہوداً ، أما العمل فبذل المجهود فيه ضربة لازب .

وهذه النظرية كسابقتها ليست مصيبة كل الاصابة . حقا ، أن كل الاعمال
طلب المجهود وأن بعض الالعاب «كالالعاب الحاسية[1]» ، تكاد تكون
ردة منه . ولكن معظم الالعاب تتطلب مجهوداً لا يقل عن المجهود الذى
طلبه الاعمال ، وبعضها يضطر اللاعب إلى أن يبذل من المجهود
لا يتطلب بذل مثله عمل ما . فالمجهود العقلى الذى يقوم به لاعب
شطرنج مثلا لا يذكر بجانبه أى مجهود تحتاج إليه أعمالنا العقلية ،
المجهود الجسمى الذى يبذله لاعبو كرة القدم مثلا قلما يحتاج عمل جسمى
أداء مثله[2] . — ولقد صدق الأستاذ « سيشور » حيث قال رادًّا على

---

(١) أنظر ص ٣٠ س ١٧ وتوابعه .

(٢) يلاحظ أن بذل المجهود شيء والشعور بالتعب شيء آخر ، فقد يعظم المجهود
بذول دون أن يشعر الانسان بالتعب ، وقد ينجم عن مجهود ضئيل إحساس كبير بالتعب .

أصحاب هذه النظرية : « يؤدى العامل أعماله وهو جالس أو واقف أو ماش ، وقلّما يضطر إلى أكثر من ذلك ، على حين ان معظم الألعاب تحتم على اللاعبين العدو أو الهرولة أو الجرى ، وقليل منها ما يُؤدّى بحركات مطمئنة مريحة كالحركات التى تؤدى بها الاعمال » . — فما تقرره هذه النظريه يدع طائفة كبيرة من الألعاب تدخل فى دائرة الأعمال .

وقد رأى كثير من الباحثين أن القيمة الاقتصادية هى خير فارق بين الألعاب والأعمال . فكل عمل من شأنه أن ينتج قيمة اقتصادية ، أما الألعاب فليس منها ما يؤتى هذه الثمرة .

ولسنا فى حاجة إلى بيان خطأ هذا الرأى ؛ إذ لا يخفى أن طائفة كبيرة من الأعمال لاتنتج أية قيمة اقتصادية . فما القيمة الاقتصادية لمعظم مايقوم به الطلبة من أعمال مدرسية مثلا [1] ؟ على أن طائفة كبيرة من الألعاب من شأنها أن تنتج هذه القيمة ، وذلك كألعاب الصيد وألعاب الرسم وألعاب البناء ... وما إليها . — فماتقوله هذه النظرية يدع طائفة من الألعاب تدخل فى دائرة الأعمال ويدع كذلك بعض أنواع من الاعمال تدخل فى دائرة الالعاب .

ويحاول بعضهم التفرقة بينهما بالإجبار والاختيار : عماد اللعب الاختيار ، فالشخص يزاوله مختاراً لامكرهاً ولا مضطراً ؛ أما العمل فعماده الالزام والاجبار .

---

(١) لايقال إن لهذه الاعمال قيمة اقتصادية آجلة وغير مباشرة ؛ فاننا لو أخذنا بهذا لوجب اعتبار كل الالعاب من الامور ذات القيمة الاقتصادية . إذ اللعب ، كما تقدم لك ، يعد الطفل للحياة المستقبلة من جميع نواحيها .

وليست هذه النظرية بأصدق قيلا من النظريات السابقة ؛ فان معظم
قوم به من الأعمال نؤديه بمحض الرغبة والاختيار .

ويذهب بعضهم إلى أن الفرق بين اللعب والعمل ينحصر فى أن
ول غايته فيه على حين أن الثانى له غاية خارجة عنه . — وذلك أن
امل لا يؤدى ما يقوم به من الحركات الجسمية والنفسية لمجرد الرغبة فى
ء هذه الحركات ، بل للوصول من ورائها إلى غاية جعلها نصب عينيه .
يقوم به النجار أو المدرس أو عامل البريد أو الشرطى من الحركات
سمية والنفسية ليس مقصوداً لذاته ، بل يبغى مؤديه من ورائه
سب العيش ، أو تزويد التلاميذ بالمعلومات ، أو إيصال الرسائل إلى
لها ، أو تنظيم حركة المرور والعمل على استتباب الامن . . . وهلم
را . ـ على حين أن الطفل حينما يقلد فى لعبه النجار أو المدرس أو عامل
ريد أو الشرطى لا يرمى من وراء لعبه إلى غاية خارجة عما يؤديه من
ركات التقليدية ؛ إذ ليس هناك منضدة حقيقية يريد صنعها ، أو تلاميذ
قيقيون يريد تعليمهم ، أو خطاب حقيقى يريد ايصاله إلى صاحبه ،
حركة مرور حقيقية يحاول تنظيمها . فالغاية من لعبه هى اللعب نفسه
أمر خارج عنه .

وعلى الرغم من ارتضاء كثير من علماء التربية لهذه النظرية ؛ فانى
ى عدم صحتها على الوجه الذى سبق تقريره . حقاً ، إن بعض أنواع
لألعاب لا يقصد منها الوصول إلى غاية ما ، ولكن هذه الألعاب قليلة
داً ولا نكاد نعثر على أمثلة منها إلا فى أول أدوار الطفولة (كحركات
يدين والرجلين التى يقوم بها الوليد فى مهده فى أوقات شبعه واطمئنانه) .
ذا استثنينا هذه الألعاب القليلة وجدنا أن كل ما عداها يقصد منه

الوصول إلى غاية معينة خارجة عن اللعب نفسه . فألعاب الكرة والشطرنج والنرد والمصارعة . . . يقصد بها التغلب على الخصم ، وألعاب « البحث والاختفاء » يقصد بها العثور على المختفين ، وألعاب الصيد يقصد بها الحصول على الحشرات أو على الطيور أو على أفراخها أو على بيضها ، وألعاب الالغاز والاحاجي يقصد بها التعجيز من جانب السائل والاهتداء إلى الحل من جانب المسئول ، و« الالعاب السؤالية »[1] يراد منها الوقوف على حقائق الاشياء . . . وهلم جرا . — على أننا لو أنعمنا النظر فيما يقوم به الطفل حينما يقلد فى لعبه النجار أو المدرس أو عامل البريد أو الشرطى لتبين لنا أنه لا يبغى من وراء ذلك أداء الحركات اللعبية فحسب ، كما يزعم أصحاب هذه النظرية ، بل الوصول إلى تشكيل قطعة من الخشب بشكل يعتبره خياله منضدة ؛ أو إلى تفهيم زملائه ، الذين اصطلح على أن يكونوا تلاميذه ، أموراً يعدها بمثابة الدرس ، أو إلى إيصال قصاصة ورق تمثل الخطاب إلى طفل آخر يمثل المرسل إليه ، أو إلى القبض على أحد زملائه الذين شاءت نظم اللعب أن يمثلوا دور المجرمين . . . وما إلى ذلك . — فجل الالعاب لها غايات خارجة عنها كما أن للاعمال غاياتها التى يرمى إليها العاملون.

غير أننا إذا أنعمنا النظر فى غايات الالعاب تبين لنا أنها تختلف إختلافا كبيرا عن غايات الاعمال . فالغاية في العمل غاية حقيقية مقصودة لذاتها ، الوصول إليها هو أهم ما يرمى إليه العامل فى أعماله ؛ اما اللاعب فاهتمامه بألعابه لذاتها يكون دائماً أكبر من اهتمامه بها للوصول إلى الغاية الخارجة عنها . — ولبيان ذلك نضرب الامثلة الآتية : —

(١) أنظر ص ٣٢ سطر ٦ وتوابعه.

١ — يقلد الطفل فى لعبه عامل البريد ، فيظهر لنا بداءة ذى بدء أن غايته ايصال قصاصة ورق تمثل خطابا إلى طفل يمثل المرسل إليه. ولكننا إذا أنعمنا النظر فى حالته النفسية تبين لنا أن تلك الغاية المتصنعة ليس لها فى نظره كبير أهمية ، وأنه لم يجعلها نصب عينيه إلا لتشجعه على اللعب (لأن الطبيعة الأنسانية تأبى القيام بحركة لاغاية من ورائها) ، وأن المقصود بالذات لديه إنما هو أداء الحركات اللعبية التى يقلد فيها ما يقوم به عامل البريد ؛ بدليل أنه لو عرض عليه شخص آخر ان ينوب عنه فى ايصال الورقة التى يحملها لثارت ثائرته وأخذ الغضب منه كل مأخذ. فحالته النفسية تجعله هو وعامل البريد الحقيقى على طرفى نقيض ، لأن كل ما يرمى إليه عامل البريد الحقيقى إنما هو إيصال الرسائل إلى أهلها أو الحصول على مرتبه الشهرى ؛ أما الحركات التى يقوم بها للوصول إلى هاتين الغايتين فلا تكاد تستهويه ، بل هى فى الغالب مصدر آلامه وشكواه.

فالغاية فى مثل هذا اللعب هى إلى الوسيلة اقرب منها إلى الغاية . وعلى هذا الصنف من الألعاب تصدق عبارة الأستاذ كلاباريد : «لا يلعب الطفل للوصول إلى غاية جعلها نصب عينيه ، بل إنه لا يجعل الغاية نصب عينيه إلا ليلعب» .

٢ — يلعب الطفل «ألعاب الصيد» ، فيبدو لنا أن أهم ما يرمى إليه هو الحصول على الحشرة التى يتتبعها أو على العصفور الذى يعدو وراءه. ولكننا إذا أنعمنا النظر ، ظهر لنا أن هذه الغاية — على الرغم من أهميتها فى نظره — أقل أهمية لديه من الوسائل نفسها ، أى من الحركات الجسمية والنفسية التى يؤديها محاكيا بها أعمال الصيادين . ولا أدل على ذلك من أنه قد يخطر بفكره ، فى أثناء متابعته الحشرة أو العصفور ، نوع آخر من اللعب فينصرف إليه دون أن يعد نفسه مخفقا فى مشروعه .

فحالته تختلف اختلافا بيّنا عن حالة الصياد الحقيقى، لأن كل مايرمى اليه الصياد الحقيقى من وراء أعماله إنما هو الحصول على قنيص لطعامه أو للانتفاع بثمنه.

يلقى الطفل فى « ألعابه السؤالية [1] » سؤالا على أحد أبويه، فيبدو لنا أن أهم مايرمى إليه هو الإلمام بالحقيقة التى يسأل عنها. ولكننا إذا تأملنا مليًّا، تبين لنا أن هذا الإلمام، على الرغم من أهميته فى نظره، أقل أهمية لديه من القاء السؤال نفسه. ولا أدل على ذلك من أنه كثيراً ما يشتغل بصنف آخر من اللعب أو يلقى على المجيب سؤالا آخر قبل أن يتم له إجابته على السؤال الأول، دون أن ينقص سلوكه هذا من سروره اللعبي شروى نقير. فشتان ما بين لعبه هذا وعمل الطالب الذى يلقى سؤالا على أستاذه؛ فإن كل ما يهم الطالب من سؤاله هو فهم الموضوع الذى يجهله.

فعلى ضوء هذه الأمثلة يمكننا أن نلخص الفرق الصحيح بين اللعب والعمل فيما يلى:

يهتم العامل بأعماله للوصول الى غاية خارجة عنها أكثر مما يهتم بها لذاتها (فمن الاعمال مالا يهتم العامل به لذاته مطلقا بل تكون الغاية هى كل شىء فى نظره. — ومنها مايهتم به لذاته وللغاية الخارجة عنه معا، ولكن يلاحظ فى هذه الطائفة من الاعمال أن مقدار الاهتمام بها للغاية الخارجة عنها يزيد دائما عن مقدار الاهتمام بها لذاتها).

أما اللاعب فيهتم بألعابه لذاتها أكثر مما يهتم بها للوصول الى غاية

(١) أنظر معنى هذه العبارة بصفحة ٣٢ سطر ٦ وتوابعه.

خارجة عنها (فمن الألعاب ما ليست له فى الواقع غاية خارجة عنه ، وذلك كحركات اليدين والرجلين التى يقوم بها الطفل فى مهده فى أوقات شبعه واطمئنانه . — ومنها ماله غاية متصنعة ضعيفة الأهمية فى نظر اللاعب ، وذلك كألعاب من يحاكى عامل البريد . — ومنها ماله غاية حقيقية مقصودة كألعاب الصيد و « الألعاب السؤالية » وماإليها ؛ ولكن يلاحظ فى هذه الطائفة من الألعاب أن مقدار الاهتمام بها للغاية الخارجة عنها يقل دائما عن مقدار الاهتمام بها لذاتها) .

وبعبارة أخرى موجزة :

كل سلوك يزيد الاهتمام به لذاته عن الاهتمام به للغاية الخارجة يكون لعبا ؛ وكل سلوك يقل الاهتمام به لذاته عن الاهتمام به للغاية الخارجة يكون عملا .

— ٤ —

ارتقاء الالعاب (تطورها)

يلاحظ أن الالعاب تختلف فى أنواعها باختلاف مراحل الطفولة ، وأن لكل مرحلة ألعابا خاصة تمتاز بها عما عداها من المراحل . فألعاب الطفل فى السنة الأولى غير ألعابه فى السنة الثانية . . . ؛ وألعابه فى الطفولة الأولى تختلف عن ألعابه فى الطفولة الثانية وهذه تختلف عن ألعابه فى دور المراهقة . . . وهلم جرا .

هذا ، وبالتأمل فى ألعاب كل مرحلة من هذه المراحل ، وبالموازنة بينها وبين ألعاب المرحلتين السابقة والتالية لها ، نرى ان **الألعاب ترتقى فى أثناء الطفولة ارتقاء يقربها تدريجيا من الأعمال .**

وذلك ان أول نوع من الألعاب لا تكون له أية غاية خارجة عنه. (وذلك كحركات اليدين والرجلين التى يقوم بها الطفل فى مهده فى أوقات شبعه واطمئنانه) ، ثم يخلفه نوع تكون الغايات فيه قليلة الأهمية فى نظر اللاعب ، ثم نوع ثالث تكون الغايات فيه أكثر أهمية . . . وهكذا دواليك حتى نصل إلى آخر حلقة من سلسلة الألعاب (ألعاب المراهقة والبلوغ) فنجد ان اهتمام مؤديها بها للوصول إلى الغاية الخارجة عنها لا يقل كثيراً عن اهتمامه بها لذاتها .

هذا ، وقد تقرر ان الحركات الجسمية والنفسية تختلف صعوبة وسهولة على مؤديها حسب مقدار اهتمامه بها لذاتها ومقدار اهتمامه بها للوصول إلى غاية خارجة عنها تنتظر من ورائها . فكلما قل اهتمامه بها لذاتها وزاد اهتمامه بها للوصول إلى غاية خارجة عنها كان أداؤها شاقا على نفسه . وتسمى هذه القاعدة « بقاعدة سهولة الأعمال وصعوبتها » .

فاذا لاحظنا هذه القاعدة أمكننا أن نضع قانون ارتقاء الألعاب السابق ذكره فى صيغة أخرى فنقول : —

ترتقى الألعاب فى أثناء الطفولة من السهل الى ما هو أقل منه سهولة ؛ فاذا ما وصلنا الى آخر حلقة فيها وجدنا أن صعوبتها على اللاعب تكاد تتعادل مع صعوبة الأعمال على العامل .

وهكذا يظهر حذق الطبيعة فى سيرها بالطفل إلى دور الرجولة : تنتقل به فى ألعابه من السهل إلى الصعب حتى تصل به إلى دور الرجولة فتدعه بعد أن تكون قد آنست منه القدرة على الأعمال ، وبعد أن تكون قد درّبته فى آخر أدوار طفولته على طائفة من الألعاب ليس بين صعوبتها وصعوبة الأعمال التى تحتمها عليه أدواره التالية فرق كبير .

ولهذا كاد بعض المربين ينصح بترك الطبيعة حرّة فى تربية الشخص مادام فى دور الطفولة ، فهى أعرف منا بتربيته ، وليس فى وسعنا أن نعمل معه خيراً مما تعمله ؛ هـذا إلى أنه يخشى من تدخلنا فى تربيته فى أثناء هـذه الأدوار ، التى لانعرف عنها إلا النزر اليسير ، أن نفسد على الطبيعة خططها الحكيمة وأن نعطل تنفيذ أحكامها ، فنجنى على الطفل إذ نريد نفعه . — ومن أظهر أنصار هذا الرأى المربى الفرنسى الشهير جان جاك روسو .

غير ان تعدد حاجات الانسان ، واتساع نطاق مدنيته ، وقصر عمره ، كل أولئك لا يُقِرّنا على العمل بهذا الرأى ، بل يوجب علينا أن نتدخل فى تربية الطفل وأن نحمله على مزاولة « الأعمال »[1] فى أثناء طفولته وألا ندعه تحت رحمة الطبيعة وألعابها . — ولكن ، إذا كان لابدّ من التداخل ، ولا بدّ من حمله على مزاولة « الأعمال » قبل أن يقطع كل مراحل ألعابه ، فلا أقلّ من أن نصبغ الأعمال التى نريده على مزاولتها بصبغة ألعاب المرحلة التى هو سائر فيها ، حتى لانكلفه بأصعب مما تستطيع قواه الطبيعية القيام به ، وحتى نكون قد ترسّمنا خطوات الطبيعة وحاكيناها فى سيرها معه .

فاذا فرضنا مثلا أن ألعابه فى دور مالا يتجاوز اهتمامه بها للغاية الخارجة عنها ١٠ فى المائة من كمية اهتمامه جميعها ، فى حين ان اهتمامه بها لذاتها يبلغ ٩٠ فى المائة ، وأردنا أن نحمله فى هذا الدور على مزاولة عمل ما ، وجب أن نستخدم وسائل التشويق فى هذا العمل وأن نحبّب مزاولته إلى نفسه لدرجة تجعل اهتمامه بالعمل لذاته تسعة أضعاف اهتمامه به للوصول إلى ماينجم عنه من النتائج المادية والأدبية ؛ وبذلك نكون قد نقلنا هذا العمل من

(١) نعنى بها ما يقابل الالعاب .

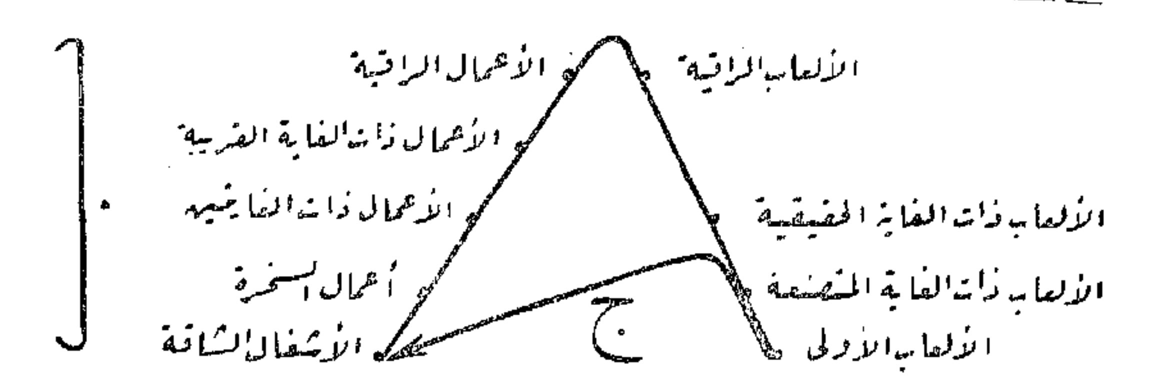
دائرة الأعمال إلى دائرة ألعاب المرحلة التي هو سائر فيها وصبغناه بصبغتها.

فهل يسير المربون فى الواقع على هذا السنن ؟ . — هذا ما تسوءنا الإجابة عليه ! إذ لا يكاد المربون ينهجون هذا النهج إلا فى التربية المنزلية الأولى وفى رياض الأطفال ، وذلك لأن الطفل فى أثناء هذين الدورين لا يُستطاع أن يُسلك به غير هذا السبيل ، فان قواه الجسمية والنفسية فى هذه السن لا تسمح له إلا بالقيام بالألعاب أو بما يصبغ بصبغتها . — ولكن ماذا يحصل بعد ذلك حيث يلتحق بالمدارس الابتدائية ؟ لا نكون مغالين إذا قلنا إنه يُنتقل به انتقالا فجائيا من الحلقة الثانية تقريبا من حلقات الألعاب إلى أشق حلقة من حلقات الأعمال ؛ كما يظهر ذلك من الشكل الآتى الذى يشتمل على منحنيين يمثل الجناح الأيمن (ا) لأكبرهما سلسلة الألعاب مرتبة حلقاتها ، حسب ارتقائها الطبيعى الذى شرحناه ، من السهل إلى ما هو أقل منه سهولة ؛ ويمثل جناحه الأيسر (ب) سلسلة الاعمال مرتبة حلقاتها ترتيبا عقليا [١] من الصعب إلى ما هو أصعب منه ، حسب « قاعدة سهولة الاعمال وصعوبتها » الآنفة الذكر [٢] ؛ ويمثل المنحنى الصغير (ج) الطريق الذى تحمل الطفل عادة على سلوكه نظمُ تربيتنا الخاطئة .

---

(١) ليس فى الاعمال ارتقاء طبيعى كما لا يخفى ، فترتيبها فى الشكل من السهل إلى الصعب هو مجرد ترتيب عقلى .

(٢) وهى « كلما قل الاهتمام بالحركات لذاتها وزاد الاهتمام بها للوصول إلى غاية خارجة عنها كان أداؤها شاقاً على النفس » .



أ — يمثّل سلسلة الألعاب مرتبة حلقاتها ، حسب ارتقائها الطبيعى ، من السهل إلى ماهو أقل منه سهولة على النسق الآتى : —

١ — الالعاب الأولى ؛ وهى ألعاب ليس لمؤديها أية غاية خارجة عنها ؛ وهى أسهل أنواع الالعاب بناء على القاعدة السابقة ، وهى كذلك أول طائفة لعبية تظهر عند الطفل . ومن أظهر أمثلتها حركات اليدين والرجلين التى يقوم بها الوليد فى مهده فى حالات شبعه واطمئنانه .

٢ — الالعاب ذات الغاية المتصنعة ؛ وتخلف عادة الطائفة السابقة ؛ وأهم مميزاتها أن لها غاية متصنعة ، ضعيفة الأهمية فى نظر اللاعب ، لا يضعها اللاعب عادةً نصب عينيه إلا ليشجعه ذلك على أداء الحركات اللعبية نفسها . — وهذه الطائفة أقل سهولة على اللاعب من الطائفة الأولى بناء على القاعدة السابقة . — وأظهر أمثلتها ألعاب البحث والاختفاء والألعاب التى يحاكى بها الطفل عامل البريد وما شاكلها .

٣ — الالعاب ذات الغاية الحقيقية ؛ وتخلف عادة الطائفة الثانية ؛ وأهم صفاتها ان لها غاية حقيقية (لا متصنعة) خارجة عنها يحرص اللاعب على إدراكها ، وهى أشق على مؤديها من الطائفة الثانية بناء على القاعدة السابقة . — وأظهر أمثلتها « ألعاب الادخار »[1] « وألعاب الصيد

(١) أنظر صفحة ٣٥ سطر ٢٢ وتوابعه .

الحقيق » [1] . . . وما شاكلهما .

وتظهر بعد هذه الطائفة طائفة رابعة يزداد فيها حرص اللاعب على الحصول على الغاية الخارجة ، ثم خامسة وسادسة . . . وهكذا حتى نصل إلى آخر حلقة من حلقات الألعاب وهى « الألعاب الراقية » وهناك نجد أصنافا لعبية ليس بينها وبين الأعمال فرق كبير : يكاد يتعادل اهتمام اللاعب بها للوصول إلى الغاية الخارجة عنها مع اهتمامه بها لذاتها . — وأظهر أمثلة لهذه الطائفة ألعاب كرة القدم وألعاب النرد والشطرنج وما إليها؛ فإن الاهتمام بهذه الألعاب للغاية الخارجة ، وهى التغلب على الخصوم ، لا يقل كثيراً عن الاهتمام بها لذاتها .

ب — يمثل سلسلة الأعمال مرتبة حلقاتها ، ترتيباً عقلياً ، من الصعب إلى الأصعب (حسب القاعدة السابقة، وحسب قاعدة أخرى وهى : « كلما كانت الغاية المرجوّة بعيدة كان العمل شاقا ») على النحو الآتى :—

١ — الأعمال الراقية ؛ وأهم صفاتها أن العامل لا يهتم بها للغاية الخارجة عنها فحسب ، بل يهتم بها لذاتها كذلك . وأرقى حلقة فيها هى التى يكون اهتمام العامل بها لذاتها قريباً من اهتمامه بها للوصول إلى الغاية الخارجة عنها . وهى أسهل أنواع الأعمال وأقربها شبهاً بالحلقة الأخيرة من حلقات الألعاب . — وأظهر أمثلتها أعمال الفنان المغرم بفنه والعالم المولع بالبحث والتنقيب ؛ فان اهتمامهما بأعمالهما لذاتها لا يقل كثيراً عن اهتمامهما بها لإدراك غاية مادية أو أدبية خارجة عنها .

٢ — الأعمال ذات الغاية القريبة ؛ وهى أعمال لا يهتم مؤديها بها لذاتها بل للوصول إلى غاية يحصل عليها عقب الانتهاء منها مباشرة ، وذلك

(١) أنظر صفحة ٣٥ سطر ١٦ وتوابعه .

كمن يقطف ثمرة ليأكلها أو يلقى شباكه ليصيد مايسد رمقه، أو يفتح بابا للدخول، أو يصعد سلما ليصل إلى سطح المنزل، وكالسجين الذى ينقب حائط السجن للهرب منه . . . وهلم جرا .

٣ — الأعمال ذات الغايتين ؛ وهى أعمال لا يهتم بها مؤديها لذاتها مطلقاً، ولا يهتم بها كثيراً لغايتها القريبة، وإنما جل ما يهمه منها هو الوصول إلى غاية بعيدة . وذلك كأعمال الكاتب فى محل تجارى الذى لا يهتم بأعماله الحسابية لذاتها مطلقاً، ولا يهتم بها كثيراً لغايتها القريبة وهى صيانة أموال التاجر، وإنما جل مايهمه منها هو الحصول على مرتبه الشهرى .

٤ — أعمال السخرة ؛ ولا تختلف عن الطائفة السابقة إلا بأن العامل لا يهتم مطلقاً بغايتها القريبة وذلك كأعمال الكاتب السابق إذا كان لا يهمه مطلقا أن تصان أموال التاجر الموظف لديه[1].

٥ — الأشغال الشاقة ؛ وهى الأعمال التى لا يؤديها الشخص إلا لأنه مرغم إرغاماً على أدائها . فلا يهتم بها لذاتها ولا لغاية قريبة ولا لغاية بعيدة . وذلك كأعمال السجين الذى يشتغل فى منجم مثلا ، فان الأعمال لا تهمه لذاتها، ولا للنتيجة القريبة وهى إخراج الفحم من باطن الأرض إلى ظاهرها ، ولا للنتيجة البعيدة وهى استعمال هذا الفحم وقوداً فى مصانع الحكومة .

ج — يمثّل الطريق الخاطىء الذى تحمل الطفل على سلوكه نظم المدارس الابتدائية . ومنه يتبين كيف يُنتقل به انتقالا فجائياً من الحلقة الثانية تقريباً من حلقات الألعاب إلى أشق طوائف الأعمال . فان مناهج

(١) أطلقنا كلمة « السخرة » على هذا النوع من الأعمال إطلاقاً اصطلاحيا . لأن ما أردناه منها لا يتفق تماماً مع مدلولها اللغوى ولا مع مدلولها فى العرف العام .

المدارس الابتدائية بمصر وغيرها وطريقة تدريس هذه المناهج لا تزال مملوءة بالأخطاء التي أصبح الأطفال من جرائها كارهين للعلم ومعاهده، لا يهتمون به لذاته ولا لما عسى أن ينجم عنه من النتائج المادية والأدبية: يدرسون غالباً لا لشيء إلا لأنهم مرغمون على ذلك من قبل أولياء أمورهم ومعلميهم.

هذا، وقبل أن ندع هذا الموضوع يجدر بنا أن نلفت النظر إلى الأمور الآتية: —

١ — من الصعب تعيين السن التي تظهر فيها كل طائفة من طوائف الألعاب المتقدم ذكرها، فان هذا يختلف باختلاف البيئات وباختلاف الأفراد.

٢ — قد يلعب الطفل في دور ما، فضلا عن ألعاب هذا الدور، بعض ألعاب المراحل التي قطعها. وبعبارة أخرى: ليس بلازم، عند ظهور طائفة لعبية جديدة، أن تختفي كل الطوائف القديمة.

٣ — لبعض العلماء في ارتقاء الألعاب نظريات تخالف ما ذكرناه (منها نظرية ستانلي هول التي تقدم لك شرحها بصفحتي ١٣، ١٤)؛ وقد صفحنا عن ذكرها حرصاً على الايجاز ولاعتقادنا خطأ كثير منها.

— ٥ —

طائفة من النظم التعليمية المؤسسة على اللعب

علمت مما تقدم في الفقرة السابقة أن التعليم في الطفولة لا يؤتي ثمرته المقصودة منه ولا يمكن أن يحتمله الأطفال ولا أن يسيغوه إلا إذا كان مصبوغاً بصبغة الالعاب، وعلمت أن جل نظمنا التعليمية الحاضرة قد غفل

واضعوها عن هـذا المبدأ فأسسوا بنيانها على شفا جرف هار ، فجاءت مشوهة عقيمة ، نابية عن طبيعة الطفل ، مرهقة لجسمه وعقله : تكرهه على تجرع ما لا يكاد يسيغه ، وتقضى عليه بمزاولة أعمال لا يقل نظره إليها عن نظر السجين إلى أشغاله الشاقة .

غير أن طائفة من أعلام المربين قد فطنوا لهذه الاخطاء ورأوا ألا سبيل إلى تلافيها إلا بمراعاة المبدأ الذى تقدم لك شرحه وبالعمل على تربية الأطفال تربية تلائم طباعهم وتوافق غرائزهم ، فجعلوا الألعاب عماد نظمهم التعليمية والتربيية ، وبخاصة فى الأدوار الأولى من الطفولة ، ومن أشهر هؤلاء المربين : —

١ — فروبل الالمانى (فردريك ولهلم فروبل ١٧٨٢ — ١٨٥٢) .
فقد أنشأ لتربية الاحداث بين الثالثة والسابعة من اعمارهم تلك المدارس الشهيرة التى سماها « رياض الاطفال Kindergarten » والتى انتشرت من بعده فى جميع أنحاء العالم المتمدين [1] ؛ وجعل للتعليم فيها أساليب خاصة تخالف أساليبه فى المدارس الاخرى . فقد قضى نظامها أن يصاغ التعليم فيها على صورة ألعاب يشتاقها الاطفال ويميلون إليها بفطرتهم بحيث لا يشعرون فيها أنهم يؤخذون بتربية أو تعليم . فهم يقضون جميع أوقاتهم هناك فى لهو ولعب ، فرحين بما يأتون من الحركات مغتبطين بما يسدى إليهم من « الهدايا » [2] مبتهجين بما يشجعون عليه من عمل الغرائز وسد رغبات النفوس .

---

(١) أسس فروبل أول روضة للأطفال بمدينة بلا كنبرج حوالى سنة ١٨٤٠ وأنشأ معها قسما صغيرا لاعداد طائفة من الشواب ليكن فى المستقبل حاضنات ومعلمات لصغار الاحداث . لأنه كان يرى وجوب إسناد التربية والتعليم فى رياض الأطفال إلى النساء .

(٢) أطلق فروبل على ما استخدمه من اللعب فى روضته اسم « الهدايا » . وسنتكلم عن هداياه هذه بشىء من التفصيل فى الفقرة التالية .

هذه هى طريقة التعليم فى روضات الاطفال ، وهى طريقة تتمشى مع المبدأ الذى رسمناه : ظاهرها لهو ولعب وباطنها عمل وجد، فان الحركات والألاعيب التى يأتيها الاطفال لم يقصد بها اشباع رغباتهم فحسب ، ولكنها مختارة لغايات تهذيبية ومرتبة ترتيباً يكفل نمو الاجسام وشحذ الاذهان وكسب المهارة وإعلاء الخلق والسلوك . فترتيب المكعبات ، وتكوين الصور، وتشبيك الاعواد، ونظم الخرز، وطى الورق، وعمل السلات والاقفاص، وتمثيل الاشكال الطبيعية والصناعية بعمل ما يماثلها من الورق المقوى والخشب والطين، وإنشاد الشعر موقعا على الموسيقى ، والحركات النظامية فى المشى والرقص والجرى والوثب ، والتأمل فى مشاهد الطبيعة وفيما تحتوى عليه حديقة المدرسة ومتحفها، وملاحظة الخيوط ذات الالوان المختلفة ، والرحلات المدرسية ، وسرد الاقاصيص والنوادر الخرافية والحكايات التى ترد على ألسنة الحيوانات . . . إلى غير ذلك مما يؤخذ به التلاميذ فى روضات الاطفال ، كلها ألاعيب من شأنها أن توجه نشاط الاحداث إلى جهات نافعة فى إنماء قواهم الجسمية والعقلية والخلقية وأن تزودهم بما يجهلونه من الحقائق.

غير أن فروبل ، مع شدة حرصه نظريا على المبادىء التى ذكرناها ، لم يوفق كل التوفيق إلى تحقيقها فى « روضاته » . فان النظم التى وضعها لهذه الروضات قد ضمنها كثيرا من القيود المدرسية الثقيلة ، فألزم فيها الأطفال بأن يزاولوا أنواعا خاصة من الألعاب وأن يقوموا بطوائف معينة من الأعمال وأن يجيئوا إلى المدرسة ويغادروها فى مواعيد مضبوطة . . . وما إلى ذلك من الأمور التى تحد من نشاط الطفل الطبيعى، وتجعله يشعر بأنه فى بيئة مصطنعة وفى حياة غير حياته العادية ، وتجعله ينظر إلى مربيته نظرة لا تختلف كثيرا عن نظرة التلميذ بالمدارس الابتدائية إلى معلمه .

٢ ــ الدكتورة منتسورى الإيطالية (ماريا منتسورى [١]) التى جاءت من بعد فروبل وحاولت تنقيح طريقته وتهذيبها فأنشأت روضات للأحداث [٢] تتفق مع روضاته فى المبادىء العامة ، وبخاصة المبدأ القاضى بأن يصاغ التعليم على صورة الألعاب ، ولكنها تختلف عنها فى بعض التفاصيل . فقد اختارت منتسورى ألعاباً « وأجهزة » غير الألعاب « والهدايا » التى اختارها فروبل [٣] ، وبنت اختيارها لما اختارته على قواعد ثابتة مستمدة من علم نفس الطفل ومن دراساتها الشخصية وتجاربها [٤] ،

(١) ولدت الدكتورة ماريا منتسورى ببلدة « شيارافال » بقرب « أنكون » من أعمال إيطاليا سنة ١٨٧٩ ، ولم تنته من دراسة الطب حتى وقفت جل نشاطها على دراسة الأطفال من نواحيهم المختلفة ، وبخاصة الأطفال غير العاديين . وقد ساعدها كثيراً فى دراستها هذه مؤلفات الدكتور « سيجوين » وما قامت به من التجارب والملاحظات فى المدة التى قضتها طبيبة بمستشفى للأطفال الشواذ وفى المدة التى قضتها مديرة لمدارس الراهبات الفرنسيسكيات (مدارس لصغار الأطفال بين الثالثة والسابعة من أعمارهم) بحى « فيا جيوستى » بروما (وهو حى تسكنه الطبقات الفقيرة من العمال) .

(٢) أنشأت منتسورى أول مدرسة من هذا النوع فى شهر يناير سنة ١٩٠٧ وسمتها « بيت الأطفال Casa dei Bambini » . ــ ومن ذلك الحين انتشرت مدارسها فى جميع مدن إيطاليا ، وفى كثير من الممالك الأوروبية ، وبخاصة انجلترا ، وفى الولايات المتحدة .

(٣) أطلق فروبل على ما استخدمه من اللعب فى روضته اسم « الهدايا » كما تقدم ؛ ولكن منتسورى فضلت تسمية لعبها « بالأجهزة » . ــ وقد استخدمت كثيرا من أجهزتها هذه فى المبدأ لتعليم الأطفال غير العاديين (الذين وقفت قسطا كبيرا من نشاطها على تعليمهم وتربيتهم) ولكنها لم تلبث أن عممت استخدامها وانتفعت بها فى تعليم الأطفال العاديين أنفسهم . ــ هذا وسنتكلم عن بعض هدايا فروبل وأجهزة منتسورى فى الفقرة التالية .

(٤) عددنا هذا من جملة الفروق بينها وبين فروبل ، لأنه يظهر أن اختيار فروبل لبعض هداياه كان مؤسساً على آرائه الفلسفية والدينية .

وجعلت للتعليم الفردى المكانة الأولى فى معاهدها ، فقضت بذلك على مساوىء التعليم الجمعى الذى يسود الروضات المؤسسة على نظم فروبل ، وأعطت للأطفال حرية واسعة النطاق فى حركاتهم وألعابهم واستخدام « أجهزتهم » ، وقصرت عمل المدرسات على الإرشاد والإشراف ، ووجهت أكبر قسط من عنايتها إلى تربية الحواس والإدراك الحسى [١]. — ولكنها مع هذا كله لم تبرأ من بعض المثالب التى أخذناها على نظم فروبل .

٣ — منشئو « منزل الصغار » بجنيف . — أنشأ جماعة من علماء سويسرا ومربيها [٢] معهداً للتربية بمدينة جنيف سموه « معهد جان جاك روسو [٣] » ، وألحقوا به سنة ١٩١٤ مدرسة لتربية الأحداث سموها « منزل الصغار » ، وهو عبارة عن حديقة كبيرة يقوم فيها الأساتذة بتربية الأطفال بين الثالثة والسابعة من أعمارهم . وقد حافظوا فيها كل المحافظة على العمل بالمبادىء التى تقدم لك ذكرها ، فجعلوا نظمها التربيية والتعليمية مؤسسة على الألعاب الحرة التى يقوم بها الأطفال بدافع غرزى ، وعملوا جهدهم على ترك الاحداث أحرارا فى التنقيب عن الحقائق بأنفسهم

---

(١) لم تبلغ نظم فروبل فى هذه الناحية ما بلغته نظم منتسورى .

(٢) من أشهر أفراد هذه الجماعة الدكتور « كلاباريد » الذى استقدمته الحكومة المصرية سنة ١٩٢٩ لاستشارته فى إصلاح التعليم بمصر ؛ وقد أقام بالقاهرة مدة غير قصيرة زار فى أثنائها كثيرا من معاهدنا وكتب تقريراً ضافياً ضمنه آراءه فى الشئون التى جاء من أجلها . — ومن أشهر أفراد هذه الجماعة كذلك الأستاذ « بياجيه » الذى نالت مؤلفاته القيمة فى « علم نفس الطفل » شهرة عالمية وأصبحت أهم مراجع الباحثين فى مسائل هذا العلم .

(٣) هو عبارة عن مدرسة عالية يتخصص طلابها فى دراسة علوم النفس والتربية ويعدون فيها لوظائف التعليم بمختلف المدارس . — هذا وقد أسس « معهد التربية » بالقاهرة على نفس القواعد التى أسس عليها « معهد جان جاك روسو » بجنيف .

والوصول إلى المعلومات بمجهوداتهم الشخصية التي يبذلونها في أثناء لعبهم، وحرروهم من كل القيود المدرسية، فلم ينشئوا لهم فصولا ولا مقاعد، ولم يقسموهم إلى فرق ولم يستخدموا معهم السبورات وما إليها، ولم يقرروا لهم منهجاً للدراسة. ولم يحددوا زمناً للدروس، ولم يلزموهم بمواظبة ولا تبكير؛ وإنما تركوهم أحرارا يجيئون إلى حديقتهم متى شاءوا ويلعبون في أي جزء منها ويغادرونها في أي وقت يبغون. — وجعلوا وظيفة المربين فيها مقصورة على أمور من قبيل الأمور الآتية: —

١ — إفساح المجال أمام الأطفال للبحث والتنقيب وإتاحة فرص كثيرة لمجهوداتهم الجسمية والعقلية، وذلك بالعمل على أن تكون حديقتهم مشتملة على كل مايهم المربين وقوف الأطفال عليه في هذا الدور (مظاهر طبيعية، نباتات، أزهار، أشجار، حيوانات، معادن ...)، وبالعمل على تغيير محتويات هذه الحديقة والتنويع فيها وإضافة أشياء جديدة إليها من حين لآخر . . . فإن كل أولئك وما إليه يثير في الأطفال غريزة الاستطلاع، ويذكي ميلهم إلى الإلمام بما يحيط بهم وبما يتصل به من الحقائق. ويربي فيهم قوة الملاحظة والحكم السديد، ويبعد عنهم الملل والسآمة، ويكفل نموّ معلوماتهم واتساعها. ولكنه يتطلب مهارة كبيرة من المربين، وبخاصة لأنهم لا يمكنهم أن يصلوا إلى مايرمون إليه إلا إذا كانت الحديقة ومحتوياتها أقرب ما يكون إلى بيئة طبيعية لا يشعر الأطفال فيها بآثار الصنعة.

٢ — أن يشكّلوا الروضة بشكل يجعل الطفل يصادف بعض مشاكل وصعوبات تحمله على التفكير في تذليلها، على شريطة أن تكون هذه الصعوبات من جنس ما يصادفه الإنسان في الحياة اليومية لا أثر فيها للصنعة ولا للتكلف.

٣ — الاشراف على أعمال الاطفال عن كثب ومراقبتهم دون أن يشعروا بالمراقبة .

٤ — إرشاد كل طفل إلى ما يحتاج فيه لارشاد الكبار بعد أن يشعر هو نفسه بالحاجة إلى هذا الارشاد وبعد أن يطلبه بنفسه .

٥ — العمل على وقاية الأطفال من الوقوع فى الزلل وإصلاح أخطائهم دون أن يظهر المربى بمظهر المدرس ودون أن يشعر الطفل أنه فى مدرسة أو أنه فى بيئة غير بيئته العادية .

— ٦ —

مثيرات اللعب والانتفاع بها فى التعليم

على الرغم من أن الطفل شديد الميل بطبعه إلى اللعب ، فانه قد يحدث أحياناً أن يرغب عنه لا لكراهة له بل لعدم وجود مايلعب به أو من يلعب معه أو لأنه لايدرى ماذا يلعب . ففى حالات كهذه يكون الطفل فى حاجة إلى أن تثار غرائزه وتستحث ميوله بالقضاء على الأسباب التى حالت بينه وبين اللعب وبتوفير ماعسى أن ينقصه للقيام به . على أنه ليس من الحزم أن ننتظر وصول الطفل إلى حالات خمول كهذه لنثير ألعابه ، بل الواجب أن نعمل على اتقاء وصوله لهذه الحالات باستعمال المثيرات فى حالات نشاطه نفسها .

ومن أهم مثيرات الألعاب مايلى : —

١ — تداخل الكبار مع الصغار فى ألعابهم ؛ وذلك بأن يذكروهم بما يغيب عن أذهانهم من الألعاب التى يعرفونها ، أو بأن يعلّموهم أنواعا لعبية لايعرفونها ، أو بأن يشتركوا معهم فى ألعابهم ، أو بأن يشرفوا عليها ويقوموا بتنظيمها وتسييرها حسب القواعد الصحيحة (وهذا النوع

الأخير من التداخل لامناص منه فى بعض الألعاب الجمعية كألعاب كرة القدم وما إليها) .

٢ — الدُّمى واللُّعَب؛ ويجب أن تتوافر فيها شروط من حيث النوع ومن حيث الكمية : —

ا — أما فيما يتعلق بنوعها ، فقد تقرر أن أفضل لُعبة هى التى تدع مجالا لنشاط الطفل الاختراعى وتكفل تغذية قواه الخيالية . ولذلك كانت اللعب البسيطة غير المتقنة أكبر فائدة للأطفال فى نظر المربين من اللعب المحكمة التركيب الدقيقة الصنع . وفى ذلك يقول الأستاذ «كلاباريد» « قيمة اللعبة لاتقاس بالصفات المتوافرة فيها من عناصر ماتمثله ، بل بالصفات التى تنقصها والتى تلصقها بها قوى الطفل الخيالية ؛ فكلما كانت هذه الصفات المعدومة كثيرة كانت اللعبة قيمة » . ويقول أيضاً ما معناه : « إن اللعبة المتقنة الصنع الدقيقة التركيب التى لايكاد يعوزها شىء لتمثيل مايراد أن تمثله لاتدع للطفل أى مجال للشرح والتعليق واستعمال قواه الاختراعية والخيالية؛ فهى قليلة القيمة من الناحية التربيبة ، وهى كذلك عاجزة عن أن تبعث فى نفس الطفل من السرور ماتبعثه اللعبة البسيطة » . ويقول الاستاذ « ريجو » : « لقد رأيت عند الباعة دمى تمشى وتتكلم ثمن الواحدة منها خمسمائة فرنك ؛ ولكننى أرى أن القيمة التربيبة لمثل هذه اللعب أقل كثيرا من ثمنها . فلأن يقوم الطفل نفسه بإنطاق دميته الصامتة خير له ولما تتطلبه تربيته ويتطلبه سروره من أن ينطقها له علماء الميكانيكا» .

بيد أنه لا يصح أن تكون كل لعب الطفل غاية فى السذاجة ، بل يحسن أن يكون من بينها بعض لعب بها شىء من إحكام الصنع . فكما أن الطفل محتاج إلى لعب ساذجة تفسح المجال أمام قواه الخيالية وأمام نشاطه الاختراعى ، فهو كذلك فى حاجة إلى لعب متقنة تجعله يلم بمهايا الأشياء وبعناصرها .

ب — وأما فيما يتعلق بكميتها ، فمن المستحسن ألا يعطى الطفل كمية كبيرة من اللُّعَب فى وقت واحد ؛ فان كثرتها بين يديه تجعله يملها كلها فى أمد قصير وتجعله مشتت الفكر بينها وتحول بينه وبين الانتفاع بواحدة منها انتفاعاً كاملا . وكأن الفطرة قد أرشدت كثيراً من الآباء والأمهات إلى هذه القاعدة ؛ فتراهم يخفون عن أنظار أطفالهم ما يشترونه لهم من اللعب الجديدة حتى يملوا لعبهم القديمة .

على أن الواجب مراعاة طبيعة الطفل واستشارة ميوله بهذا الصدد ؛ فمن الأطفال من لا يمضى أمد قصير على لعَبهم حتى يملوها ويودوا استبدالها بأخرى ، ومنهم من يمكنهم الاحتفاظ بها وقتاً طويلا دون أن تنقص قيمتها فى نظرهم ، ومنهم من يفضلون اللعب الطليق على اللعب بالدمى . . . وهلم جرا .

* * *

هذا ومن اللُّعَب نوع يسمونه « اللُّعَب التعليمية » ، وهى لعب مؤلفة بشكل يكسب الطفل معلومات خاصة ؛ ومن أشهر هذا النوع اللعب المستعمله فى « روضات الأطفال » المؤسسة على نظم فروبل والمستعملة فى « منازل الأطفال » المؤسسة على نظم منتسورى .

أما لعب فروبل التى سماها « بالهدايا » فعددها عشرون هدية ، وهى مرتبة ترتيباً يقضى بالانتقال من البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول ومن الكل إلى الأجزاء ومن تمثيل الأشياء تمثيلا مجسما إلى تمثيلها تمثيلا تخطيطيًّا . وإليك بعض هذه الهدايا على حسب ترتيبها [١] :

١ — الهدية الأولى : وهى مكونة من ست كرات من الصوف مختلفة

(١) نقلا عن كتاب الأستاذ مصطفى أمين : «تاريخ التربية» صفحة ٣٥١ وتوابعها.

الألوان ثلاث منها ملونة بالألوان الأصلية ، وهى الأحمر والأصفر والأزرق ، وثلاث بالألوان الفرعية ، وهى البرتقالى والأخضر والبنفسجي. وإنما اختيرت الكرة لتكون أولى اللعب أو الهدايا لأنها أقل الأجسام تعقيداً وتركيباً ، إذ ليس لها زوايا ولا سطوح مختلفة ولأن منظرها لايختلف فى أى جهة نظرت اليها منها . — والغرض الأصلى من هذه اللعبة تعليم الأطفال الألوان والجهات وكثيراً من خواص الأجسام ككون الشيء ثقيلا أو خفيفاً ، ناعماً أو خشناً ، يابسا أو رخواً ، ثم تمرين أطرافهم على الحركة فى الجهات المختلفة ، وأخذهم بكثير من العادات الطيبة والأخلاق الحميدة كحب التآلف والرغبة فى التعاون على الأعمال ، وبغض العزلة والانفراد .

٢ — الهدية الثانية : وهى مكونة من كرة واسطوانة ومكعب ، وكلها مصنوعة من الخشب . — والغرض منها أن يتعلم الأطفال ماللأجسام من الأشكال المختلفة ، وأن يُدَربوا على الملاحظة الصادقة والتأمل فيما حولهم من الأشياء وأن يؤهلوا لدراسة الهندسة والرسم .

٣ — الهدية الثالثة : وهى مكونة من مكعب كبير مقسم إلى ثمانية مكعبات صغيرة متساوية يعدها الأطفال ويرتبونها على أشكال متنوعة ، ويبنون منها أمثال الأبواب والشبابيك والقلاع . ومن هنا كان الصندوق الذى تحفظ فيه هذه اللعبة يسمى « صندوق البناء الأول » . — والغرض من هذه الهدية تعليم الأطفال العد والجمع والطرح والضرب والقسمة ومبادىء الكسور ، وتربية الأذواق السليمة فيهم بما يأتونه من ترتيب هذه المكعبات وتنسيقها على أشكال متنوعة ، وتقوية روح الاختراع بما يبتدعونه من الأعمال التى يدفعهم اليها الخيال ، وغرس كثير من الأخلاق الفاضلة فى النفوس كحب العمل والاعتماد على النفس .

٤ — الهدية الرابعة : وهى مكعب كبير مقسم إلى ثمانية مستطيلات كل مستطيل منها طوله ضعف عرضه ، وعرضه ضعفا سمكه ؛ ويسمى صندوق هذه الهدية « صندوق البناء الثانى » . — وأغراض اللعبة الثالثة تأتى جميعها هنا ويزاد عليها تأهيل الطفل لتلق دروس راقية فى الرسم والهندسة ، وتعويده التدقيق فى العمل والتحرز من الخطأ ، فان بعض الأعمال التى يُكَلَّفها الطفل هنا تستدعى وضع المستطيلات بترتيب خاص بحيث إذا وضع مستطيل مكان آخر فسد العمل جميعه .

٥ — الهدية الخامسة : وهى مكعب كبير مقسم إلى سبعة وعشرين مكعباً صغيراً ؛ ثلاثة منها مقسمة إلى أنصاف ، وثلاثة أخرى إلى أرباع فتكون القطع جميعها ٣٩ قطعة . — والغرض من هذه اللعبة أن يتوسع المعلم مع التلاميذ فى دراسة الاعداد والاشكال ، وأن يقدم إليهم سلسلة مطولة من التمرينات البنائية . — وتحفظ هذه اللعبة أيضا فى صندوق يسمى « صندوق البناء الثالث » .

٦ — الهدية السادسة : وهى مكعب مقسم إلى سبعة وعشرين مستطيلا ، ستة منها مقسمة انصافا بحيث يتكون منها اثنا عشر مكعباً ، وثلاثة مقسمة طولا بحيث يتكون منها ستة أعمدة ، فتكون القطع جميعها ٣٦ قطعة . — والغرض من هذه اللعبة التوسع فى تمرينات العد والهندسة وأعمال البناء ، ويدعى صندوقها « صندوق البناء الرابع » .

٧ — الهدية السابعة : وهى مكونة من خمسة صناديق مملوءة قطعا خشبية رقيقة تمثل أشكالا هندسية مختلفة وألوانها متباينة ، فالصندوق الأول مملوء مربعات والأربعه الباقية مملوءة مثلثات مختلفة الاشكال . — والغرض منها تزويد الطفل بكثير من المعارف الهندسية ، وتوسيع

دائرة عليه بالأشكال والألوان وأخذه بأعمال الزخرفة التى تساعد على تربية ذوقه وتهذيب خياله.

وأما لُعَب « منتسورى » التى سمتها « بالأجهزة » ، فيبلغ عددها ستا وعشرين جهازًا ، منها ماهو لتربية الحواس بمختلف مظاهرها ، ومنها ما هو لكسب المهارة اليدوية وتكوين العادات ، ومنها ماهو لتدريس المواد وتزويد الأطفال بالمعلومات . . . وهلم جرا .

هذا ولا يتسع المقام للكلام عن هذه الأجهزة جميعها التى وقف كثير من الباحثين على شرحها وبيان أغراضها وكيفية استخدامها مؤلفات ضخمة (١) ، ولذلك سنكتفى بالاشارة إلى ثلاث منها وهى : —

١ — جهاز المخروطات : وهو مكون من ثلاث مجموعات تحتوى كل مجموعة منها على عشرة مخروطات يختلف بعضها عن بعض فى الارتفاع أو فى الاقطار أو فى كليهما معاً حسب اختلاف المجموعات : فمخروطات المجموعة الأولى يختلف بعضها عن بعض فى الاقطار مع تساويها فى الارتفاع ، ومخروطات المجموعة الثانية مختلفة فى الارتفاع ومتساوية فى الاقطار ، ومخروطات المجموعة الثالثة مختلفة فيهما معاً . ولكل مخروط من هذه المخروطات مقبض خشبى أو نحاسى يسهل به على الأطفال إمساكه وتحريكه ، ولكل مخروط منها كذلك ثقب خاص محفور فى لوحة ومتفق معه تماما فى شكله الهندسى . — فعند رؤية الطفل هذا الجهاز تدفعه « غريزته التجريبية » (غريزة الحل والتركيب) إلى اخراج المخاريط من ثقوبها ، حتى إذا ما انتهى من إخراجها واختلط بعضها ببعض حملته نفس الغريزة على ارجاع كل منها إلى ثقبه الخاص به الذى لا يستقر فى

(١) أنظر مثلا كتاب مدام فيشر الأمريكية : D. C. Ficher . L'Education Montessori

غيره . — وهذه العملية الاخيرة تحقق الغرض المقصود من هذا الجهاز وهو تربية حاستى النظر واللمس وتدريب الطفل على تقدير الابعاد والاحجام .

٢ — جهاز مكون من عشرة صناديق خشبية مربعة مختلفة فى السمك توضع أمام الأطفال بدون ترتيب ويطلب إليهم ترتيبها بحيث يتكون منها شكل مدرج . — والغرض من هذا الجهاز تربية حاستى النظر واللمس وتدريب الطفل على إدراك سمك الأشياء .

٣ — جهاز مشتمل على قطع من القماش بها أزرار وعروات وشرائط لتدريب الأطفال على الحركات السريعة المنسقة وعلى شئون اللبس والخلع .

هذا ومن أقدم اللعب التعليمية وأشهرها « لعب الهجاء » وهى نماذج للحروف الهجائية مكونة من الخشب أو العاج أو غيرهما يلعب بها الأطفال ألعابا يتعلمون بفضلها شكل الحروف الهجائية وأسماءها وتركيب الكلمات منها ومبادىء القراءة والكتابة . — وقد نصح باستعمالها فى العصور القديمة المربى الرومانى « كونتيليان » (٣٥ — ٩٥ م) ، واستخدمتها مدام منتسورى فى كثير من أجهزتها ، وفشا استعمالها الآن لدى معظم الأسرات بأوربا وأمريكا .

الفصل الثانى

التقليد

أقسام التقليد

التقليد هو محاكاة الشخص غيره فى صوته أو فى حركته ، أى فيما يلفظه أو فيما يعمله . فهو لذلك ينقسم قسمين : **تقليد فى الصوت ؛ وتقليد فى الحركة** . — وسندرس كلا منهما على حدة .

القسم الاول : التقليد فى الصوت

— ١ —

« الأصوات الوجدانية » و « اللغة » وأساس كل منهما عند الطفل

يرجع أهم مايلفظه الطفل من الأصوات إلى نوعين : —

(النوع الأول) الأصوات التى تُعَبِّر عما يشعر به من الحالات الجسمية والنفسية ، كالأصوات التى تصدر منه فى أول أدوار طفولته فى

حالة الجوع والألم والفرح والغضب وما إلى ذلك . - ويسمون هذا النوع « الأصوات الوجدانية » .

(النوع الثاني) الأصوات المركبة ذات المقاطع التي تتكون منها الكلمات والجمل . — ويسمى هذا النوع « باللغة » .[1]

أما النوع الأول فليس من التقليد في شيء . فقد أجمع الباحثون على أنه فطري عند الطفل ، يصدر منه بدون سابق تجربة وتعليم ، وتثيره الحالات الجسمية والنفسية أليمها وسارها ؛ وأن هذه الاثارة مؤسسة على الروابط الطبيعية التي تربط أعضاء النطق بالجسم والنفس ربطا يجعل هذه الأعضاء تتحرك بشكل آلي وتلفظ أصواتا معينة عند وجود حالات جسمية أو نفسية خاصة . فما أشبه أعضاء النطق في إخراجها هذه الأصوات تحت تأثير الحالة الجسمية أو النفسية بأجراس ساعة الحائط تدق وحدها عند وصول عقاربها إلى نقط خاصة وتختلف دقاتها نوعا وكمية باختلاف هذه النقط .

لا يثير هذه الأصوات في الدور الأول من الطفولة إلا الأمور الجسمية كالجوع وما إليه ؛ ولكنها لا تلبث أن تثار بالحالات النفسية الأليمة ، ففي الشهر الثاني تظهر الأصوات المعبرة عن الغضب وعن اليأس وعن ضيق الصدر . . . وهلم جرا ؛ وبعد ذلك بقليل تظهر طائفة ثالثة من هذه الأصوات تعبر عن الحالات النفسية السارة كالفرح والطمأنينة وما إليهما .

وهذه الأصوات كلها ليست في الحقيقة إلا جزءا من مجموعة

---

(١) يلفظ الطفل ، فضلا عن هذين النوعين من الأصوات ، أصواتا أخرى لا تهمنا الآن كثيرا ، وسنتعرض لها في الفقرة التالية : « تطور اللغة عند الطفل » .

حركية آلية تستفزّها الحالات الجسمية والنفسية التى أشرنا إليها؛ فهى لاتصدر أبداً وحدها بل تكون دائما مصحوبة بحركات الرأس أو اليدين أو الحاجبين أو الجبهة، وفى كثير من الحالات تصحب بحركات أكثر من عضو واحد.

وعلى الرغم من أن هذه الأصوات، كما قلنا، لاتختلف فى مبدأ ظهورها عن الأعمال الآلية والمنعكسة (أعمال التنفس، أعمال الهضم، التثاؤب، العطس... الخ): تصدر دون تدخل إرادة الطفل، بل دون أن يدرك ماتعبر عنه، على الرغم من ذلك فانها لاتلبث أن تتطور، كما لاحظ ذلك الأستاذ «ديلاكروا»، إلى أصوات إرادية يلفظها الصبى قاصداً بها التعبير عن حالة جسمية أو نفسية خاصة وطالباً بوساطتها من الكبار قضاء حاجة معينة. وذلك لأن المحيطين به يفهمون مصادرها ومثيراتها فيعملون على إيقافها بقضاء ما يحتاج إليه؛ وبتكرار سلوكهم هذا يلاحظ الصبى أن هذه الاصوات الآلية من شأنها أن ترغم الكبار على تحقيق رغباته فلا يلفظها بشكل آلى تحت تأثير الحالة الجسمية أو النفسية فحسب بل يستخدمها كذلك استخداما إراديا كلما عنّ له مطلب من المطالب ويكررها حتى يقضى له هذا المطلب؛ فتراه يتمادى فى البكاء أو فى رفع الصوت حتى تحمله مربيته مثلا على يديها أو فخذها أو حتى ترضعه... وهلم جرا.

وقد حاول الأستاذ «سترن»، على ضوء كثير من المشاهدات والتجارب، أن يعيّن نوع الصوت الذى يظهر فى كل حالة من الحالات الجسمية والنفسية المشار إليها فتوصل إلى تقرير أمور كثيرة: منها أن حروف اللين مكررة تعبر عن السرور والحزن، وأن الميم والنون تعبران عن كل ماله علاقة بالأمور الداخلية (الجوع، الرغبة.. الخ)، وأن

الباء والدال والتاء تعبر عن كل ماله علاقة بالعالم الخارجى . غير أن نظريته هذه يحتاج نقدها إلى استقراء كبير قلما يستطاع القيام به . هذا إلى أن كل مايقال بهذا الشأن تقريبى ، إذ الاصوات التى نحن بصدد الكلام فيها يبعد معظمها عن المقاطع التى تتألف منها اللغة الكلامية بعداً يصعب معه تحديد الحروف المقابلة لها .

ومهما يكن من شىء ، فالذى يهمنا تقريره الآن هو أن هذه الاصوات فطرية تصدر من الطفل بدون سابق تجربة وتعلم ، وتثيرها بشكل مباشر الحالات الجسمية والنفسية ؛ أى أنها ليست من موضوع التقليد فى شىء، إذ الصبى لايحاكى بها صوت غيره ، بدليل ظهورها عند الطفل الذى يولد أصم .

•

وأما النوع الثانى من الاصوات (الاصوات المركبة ذات المقاطع التى تتكون منها الكلمات والجمل والتى تسمى باللغة) فلا يلفظها الطفل إلا مقلداً لغيره . — ولكن على الرغم من ذلك فان الأستاذ « لودانتك Le Dantec » لا يرى فرقا بينها وبين النوع السابق من حيث حقيقة كل منهما ، ومن حيث مثيراتهما ، ومن حيث سبب هذه الاثارة :

كلاهما فى نظره آلىّ بحت لا دخل لارادة الطفل فيه ولا يختلف فى هذه الناحية عن أعمال التنفس وأعمال الهضم وما إليها مما نسميه « بالأعمال الآلية » ؛ [1]

وكما أن أصوات النوع الأول يثيرها إحساس الطفل بحالة جسمية أو نفسية خاصة فكذلك أصوات هذا النوع يثيرها ، فى نظر الأستاذ لودانتك ، مجرد احساس الطفل بصوت يسمعه ؛

---

(١) نريد بها ما يشمل الأعمال المنعكسة .

وكما ان هناك رابطة طبيعية تربط أعضاء النطق بالحالات الجسمية والنفسية ربطا يجعل هذه الحالات محركة لأصوات النوع الأول ومثيرة لها، كما يثير أجراسَ الساعة وصولُ عقربها إلى نقط معينة، فكذلك توجد، فى نظر الأستاذ لودانتك، رابطة طبيعية تربط أعضاء النطق بأعضاء السمع ربطا يجعل الاعضاء الأولى تلفظ بشكل آلى نفس الاصوات التى تحسها الأعضاء الثانية .

وقد بالغ لودانتك فى نظريته هذه فذهب إلى أن أعضاء السمع وأعضاء النطق ليسا، فى الحقيقة، إلا جزءين لجهاز واحد: أحدهما (أعضاء السمع) يستقبل الصوت؛ والآخر (أعضاء النطق) يرسل ما استقبله الاول. فطبيعة تركيبهما عند الطفل تجعلهما أشبه شىء « باسطوانة فونوغراف » فارغة يغنى بجوارها مغن ومسلط عليها آلتان: آلة لتسجيل صوت المغنى عليها، وأخرى لابراز الصوت الذى تسجله الأولى: أو بتشبيه آخر أكثر وضوحا: ان طبيعة تركيبهما عند الطفل تجعل أصوات الثانية أشبه شىء بصدى الأصوات التى ترد إلى الأولى .

فكل الأصوات التى يلفظها الطفل لاتختلف فى نظر لودانتك عن الأصوات التى تلفظها صغار الطيور المغنية التى قسمها ثلاث طوائف: طائفة تغنى ولو لم تسمع غناء الكبار؛ وطائفة لاتغنى إلا مقلدة لما تسمعه من غناء فصيلتها؛ وطائفة تحاكى كل الأصوات التى تسمعها سواء أكانت صادرة من فصيلتها أم من فصيلة أخرى (ومن هذه الطائفة الببغاء). وكل هذه الأنواع الثلاثة من الأصوات آلية مؤسسة على رابطة طبيعية: الأول مؤسس على رابطة فطرية تربط أعضاء الصوت بحالات الجسم والنفس ربطا يجعل هذه الأعضاء تتحرك بالغناء لدى الطائر الصغير عند شعوره بحالة جسمية أو وجدانية خاصة؛ والنوعان الأخيران

مؤسسان على رابطة فطرية تربط أعضاء الصوت بأعضاء السمع ربطا شبيها بالربط الاول — كذلك فى نظر لودانتك الاصوات التى يلفظها الطفل الانسانى: فما سميناه « بالاصوات الوجدانية » شبيه بغناء الطائفة الاولى، وتقليده « لغة » الكبار شبيه بغناء الطائفتين الاخيرتين.

ولكن هذه النظرية غير صحيحة من جميع وجوهها. — حقا ان الصوت المسموع يثير بشكل غرزى ميل الطفل إلى مجرد التصويت، كما أن بعض الحالات الجسمية والنفسية يثير أعضاء نطقه فكلنا يعلم أن التكلم مع صغار الأطفال يجعلهم يلفظون أصواتاً غير تقليدية شبيهة « بأصواتهم الوجدانية ». وقد لاحظ الأستاذ «جويوم Guillaume » أن ولده « بول »، ولما يتجاوز الشهر الثانى من عمره، تصدر منه هذه الأصوات عندما تكلمه أمه أو يكلمه هو بعبارات طويلة، وأنه عندما بلغ الشهر الثالث كان صوت « البيانو » يثير أعضاء نطقه ويجعلها تلفظ أصواتاً مبهمة مجردة من النغمة الموسيقية؛ وان بنته « لويز »، وسنها شهران ونصف، كانت الأصوت التى تلفظها عند كلامه معها أشبه شيء باجابات على حديثه، وان حالتهما كانت شبيهة بحالة شخصين يتحادثان محادثة منظمة. وقد لاحظتُ هذه الظاهرة نفسها على ابنتى « عفاف » فى اليوم الثانى من شهرها الثالث (٢٧ مارس سنة ١٩٣٤)، فقد ظلت مدة غير قصيرة تجيب على حديثى معها بأصوات مصحوبة بالابتسام وحركات الأطراف. — وكلنا يعلم أيضا تلك الظاهرة الطبيعية المسماة « بالعدوى الصوتية » التى تلاحظ عند الأطفال إذا ضمهم مكان واحد، والتى تلازمهم فى كل مراحل طفولتهم: يصوّت الوليد منهم فيثير صوته أصوات الآخرين. ويبكى أحدهم فيبكى لبكائه الباقون [1].

(١) غير أن ملاحظات الأستاذ بلانتون قد أثبتت له أن هذه « العدوى الصوتية » لا توجد الا بعد الشهر الاول.

فنحن لا ننكر ان الصوت المسموع يثير بشكل غرزى ميل الطفل إلى مجرد التصويت فى أول مراحل طفولته .

ولا ننكر كذلك ان الصوت المسموع يثير ميل الطفل ، فى مرحلة لاحقة لهذه المرحلة ، إلى اخراج صوت يشبهه ، أى يثير ميله إلى تقليده ؛ بدليل أن الطفل عند بلوغه سنا معينة يتعلم اللغة بتقليد ما يُنطق به حوله مدفوعا إلى ذلك بميل غرزى .

ولكننا لا يمكننا أن نسلم مع لودانتك أن سبب هذا الميل الأخير يرجع إلى أن هناك رابطة طبيعية تربط أعضاء نطق الطفل بأعضاء سمعه ربطا يجعل الأولى تلفظ بشكل آلى أو منعكس كل ما يرد إلى الثانية كما يبرز الفضاء صدى الصوت الملقى فيه ؛ وبعبارة موجزة : لا يمكننا أن نسلم مع لودانتك أن عملية التقليد فى « اللغة » عملية آلية كعملية الهضم والتنفس وما إليهما . — ومع أننا سنذكر فى دراستنا التالية أمورا يتبين منها بشكل قاطع فساد نظرية لودانتك ، فاننا لا نرى هنا مندوحة عن أن نوجه لها هذا الاعتراض الذى يكفى وحده لبيان خطئها :

لو كان التقليد فى اللغة آليّا على الوجه الذى يزعمه لودانتك أى مؤسسا على رابطة فطرية وراثية بين جهازى السمع والنطق تجعل الجهاز الثانى يلفظ بشكل منعكس نفس الأصوات التى ترد إلى الجهاز الأول للزم من ذلك أن يقلّد الطفل الكلمة التى يسمعها تقليدا صحيحا لأول مرة وبدون سابق تجربة (فجهاز الهضم مثلا يؤدى أعماله أداء صحيحا دون تدخل إرادة الطفل) . والواقع غير ذلك ؛ فان الطفل ينطق ، فى أول مراحل تقليده اللغوى ، بالكلمات التى يسمعها نطقا خاطئا بعيدا بعداً كبيرا عن الأصل الذى يقلده ، ولا يزال يصلح فاسد نطقه شيئا فشيئا معتمدا على مجهوداته الارادية ومستفيدا من تجاربه حتى تستقيم

له اللغة، كما سنذكر ذلك بتفصيل عند كلامنا فى تطور التقليد اللغوى عند الطفل.

فما السبب الحقيقى إذن لهذا الميل الذى يحمل الطفل، عند بلوغه سناً معينة، على تقليد ما ينطق به المحيطون به، والذى يؤدى إلى تعلمه اللغة؟.

لا نكاد نجد لهذا الميل تعليلا أحسن من التعليل الذى أشار إليه الاستاذ « بلدوين » فى أثناء دراسته للظاهرة التى سماها « تقليد الطفل نفسه » أو « التفاعل الدائرى »: لا يلبث الطفل عند ما يلفظ صوتا ما أن يشعر بما يحدثه هذا الصوت الملفوظ من الاحساسات اللذيذة التى ترد إليه عن طريق سمعه؛ وهذا الشعور يثير عنده الميل إلى تكرار الصوت ليتكرر إحساسه السمعى بنفس النغمة اللذيذة الاولى، كما أن إحساسه بصوت طبلة دقها بيده يدعوه إلى تكرار الدق ليتكرر إحساسه الاول. ولذلك نراه فى المرحلة التى تسمى مرحلة « التمرينات النطقية [1] » يكرر عدة مرات كل صوت من الاصوات التى يلفظها. — وميله إلى محاكاة ما ينطق به غيره، ذلك الميل الذى يظهر فى المرحلة اللاحقة لمرحلة « التمرينات النطقية »، مبنى فى الحقيقة على نفس الاساس المبنى عليه ميله إلى تقليد ما يلفظه هو من الاصوات؛ فان سماعه للصوت ينطق به غيره يُحْدِث لديه احساسات سمعية لذيذة من شأنها أن تثير عنده الميل إلى محاولة تقليده حتى يحس نفس الأثر السمعى الذى تركه الصوت الأول. وهذه المحاولة تتطلب منه مجهوداً إراديا وتكراراً للصوت عدة مرات يصلح فى كل مرة منها ما فى سابقتها من الأخطاء حتى ينجح فى إحداث أثر سمعى مطابق لما يظل عالقا بذاكرته من عناصر الأثر الأول. ويزيده ميلا إلى هذا التقليد وضوح الصوت لديه، وتمييزه لعناصره وفهمه لما يدل عليه.

(١) أنظر الفقرة التالية صفحة ٧٤ وتوابعها.

ولا يقدح فى تعليلنا هذا ، بل يزيده تأييدا ، عدم ظهور « التقليد اللغوى » فى المرحلة الأولى من مراحل الطفولة ؛ فإن عدم ظهوره فى هذه المرحلة راجع إلى أن أعضاء السمع إذ ذاك تكون غير دقيقة ، والإحساسات التى تصل منها تكون غير متميزة وغير تاركة أثراً واضحا يدعو الطفل إلى تقليده . هذا إلى أن ذاكرته السمعية (أى الذاكرة التى تحفظ الأصوات المسموعة) تكون فى هذا الدور ضعيفة ضعفا لا تستطيع معه مراقبة التقليد والإشراف عليه . وكلما نمت أعضاء السمع وتميزت احساساتها وقويت ذاكرة الطفل السمعية نمت مع ذلك ظاهرة التقليد اللغوى .

- ٢ -

تطور اللغة عند الطفل وتطور التقليد فيها

يجتاز الطفل فى هذا السبيل أربع مراحل : —

المرحلة الأولى : مرحلة الأصوات Le Cri : —

فى الشهور الخمسة الأولى بعد الولادة ، لا يظهر عند الطفل أى تقليد لأصوات الغير (اللهم إلا فى بعض حالات استثنائية نادرة غير موثوق بصحتها كالتى لاحظها سكيبين Scupin فى الشهر الثانى ، وجويوم وسترن فى الشهر الثالث ، وداروين فى الشهر الرابع) . — وكل ما يظهر فى هذه المرحلة هى الأصوات الفطرية الآلية التى تنقسم من حيث مثيراتها إلى قسمين : —

١ — الأصوات غير التقليدية التى تثيرها الحالات الجسمية

والنفسية والتى تكلمنا عنها بتفصيل فى الفقرة السابقة تحت اسم « الأصوات الوجدانية »[١].

٢ — الأصوات غير التقليدية التى تثيرها الأصوات المسموعة والتى تكلمنا عنها كذلك فى الفقرة السابقة فى بداءة اعتراضنا على نظرية لوداننك[٢].

المرحلة الثانية : مرحلة التمرينات النطقية Le Babillage, Exercices Vocales

حوالى الشهر الخامس تبتدىء مرحلة « التمرينات النطقية » ، وهى المرحلة التى يولع فيها الطفل بإخراج أصوات ذات مقاطع شبيهة بالكلمات.

تظهر فى هذه المرحلة كما يقول الأستاذ رونجات Ronjat كل الأصوات وكل الحروف التى تستطيع أن تلفظها أعضاء النطق ، ومنها حروف قد لا يستعملها الطفل أبدا فى حياته المستقبلة . ويؤيد هذا مارواه الأستاذ ميرينجير Meringer الألمانى من أن الأطفال ينطقون فى هذه المرحلة بحروف لاتوجد إلا فى لغة الصقالبة ، وبأخرى لاتوجد إلا فى رطانات أواسط افريقيا ، وبأخرى لاتوجد إلا فى لهجات زنوج امريكا واستراليا واليابان والصين . وقد أثبتت هذا المعنى نفسه ملاحظات الأستاذ جوتمان Gutzmann .

فالمرحلة التى نحن بصدد الكلام فيها هى مرحلة « الالعاب اللفظية » التى سبق أن اشرنا إليها فى اللعب[٣] . والتى تدرب فيها أعضاء النطق على جميع الأصوات التى يمكن أن تلفظها .

ولا عبرة بما قرره فونت وبريير preyer ومور Moor من أن أصوات

(١) أنظر ص ٦٥ وتوابعها .

(٢) انظر ص ٧٠ .

(٣) أنظر ص ٣١ .

هذه المرحلة تختلف باختلاف الشعوب وان أطفال كل أمة يتدربون فى أثنائها على الحروف الخاصة بلغة وطنهم ؛ فان هذه النظرية قد أظهرت فسادها الملاحظات التى قام بها كثير من علماء نفس الطفل ، وبخاصة الملاحظات التى رويناها عن رونجات ومير ينجير وجوتمان ؛ على أن تأملا بسيطا فى الأصوات التى تصدر من أطفالنا فى هذه المرحلة لكاف فى إدحاضها .

والغرض الذى ترمى اليه الطبيعة من هذه « التمرينات » الواسعة النطاق ، هو تدريب أعضاء النطق على القيام بوظائفها العامة وإعداد الطفل لغويا إعداداً تاما للحياة المستقبلة ، وجعله قادراً ، فى المرحلة التالية (مرحلة التقليد اللغوى) على أن يقلد بسهولة لغة أى أمة يعيش فيها .

وفى هذه المرحلة (مرحلة « التمرينات النطقية ») يولع الطفل بتكرار الأصوات التى يلفظها عدة مرات: « بابابا ـ تاتاتا أتيتا ... الخ » . وهذا مظهر من مظاهر ماسماه بلدوين « تقليد الطفل نفسه » أو « التفاعل الدائرى » الذى أشرنا اليه فيما سبق [1] . — وتبقى هذه العادة لديه حتى أوائل المرحلة الثالثة كما سنذكر ذلك .

ويظهر ان بعض أصوات الطفل فى هذه المرحلة ليست الا تقليداً خاطئا لبعض الكلمات التى ينطق بها غيره ، أو لبعض مقاطع من الكلمات التى يسمعها ، أو للنبرات العامة التى يتكون منها الشكل الموسيقى لما يجرى حوله من الحديث . يدل على ذلك ماروواه الأستاذ جرامونت Gramont الفرنسى : فقد اختار لأبنه مربية ايطالية ظلت ملازمة له حتى قبيل انتهاء هذه المرحلة ، ثم اضطرت إلى مغادرة المنزل ؛ وبعد شهر من مغادرتها له دخل الطفل فى مرحلة « التقليد اللغوى » (المرحلة التالية

(١) انظر ص ٧٢ .

لهذه المرحلة) . فلاحظ والده حينئذ أنه يلفظ الكلمات الفرنسية بلهجة إيطالية وأن هذه العادة لم يتخلص منها الا بعد مدة غير قصيرة ؛ وذلك يدل على ان بعض الأصوات التى كان يلفظها فى مرحلة « تمريناته النطقية » كان يحاول بها تقليد النبرات العامة لحديث مربيته الايطالية وأن هذه المحاولة قد ظهرت آثارها فى مرحلة تقليده اللغوى .

على أنه من الممكن فى هذه المرحلة ، مع شيء من المهارة ، حمل الطفل على النطق ببعض أصوات تقليدية صحيحة . فقد روى الأستاذ جويوم أن ابنه «بول» لفظ مرة ، وهو فى الشهر الخامس من عمره ، هذه الحروف : « أتا أتيتا » وبعد انتهائه منها بلحظات أعادها له والده، فقلده الطفل فيها ؛ وأنه فى الشهر نفسه أمكنه أن يقلد صوت قُبلة سمعها .

وفى هذه المرحلة يفهم الطفل كثيراً من الكلمات التى يُنطق بها حوله دون أن يستطيع النطق بها ، ويجيب على معظم الأوامر التى يؤمر بها إجابة صحيحة فى جملتها . فاذا قيل له مثلا : أين أنفك ، فمك ، ثديك ، أبوك ، أمك ، سريرك ، أو اقفل الباب ، افتح الشباك . . . الخ ، أجاب بحركات يده وجسمه إجابات تدل على فهمه معانى هذه الكلمات كما سنذكر ذلك بتفصيل عند كلامنا عن « عوامل التقليد فى اللغة »[1].

وتمتد هذه المرحلة حتى أواخر السنة الأولى ، وقد تستغرق عند بعض الأطفال بعض أشهر من السنة الثانية ، وعند الأطفال غير العاديين لغويا قد تمتد حتى نهاية السنة الثانية .

المرحلة الثالثة : مرحلة التقليد اللغوى أو مرحلة تعلم اللغة

وتبتدىء أواخر السنة الأولى أو أوائل السنة الثانية غالباً ، وعند

(١) أنظر الفقرة التالية ص ٨٨ وتوابعها .

الاطفال غير العاديين لغويا قد لاتبتدئ إلا أواخر السنة الثانية ، وتنتهى أول السادسة أو السابعة أو الثامنة .

وفيها يقلد الطفل الكلمات التى ينطق بها المحيطون به تقليداً خاطئاً فى بادىء الأمر ولا يزال يصلح فاسد نطقه شيئاً فشيئاً معتمدا على التكرار وعلى المجهود الارادى ومستفيدا من تجاربه حتى تستقيم له اللغة . ـ فتراه فى المبدأ يضع حروفا بدل أخرى كالتاء مثلا التى يضعها موضع الكاف ؛ وكلما تقدم فى هذه المرحلة حسن نطقه حتى يصل إلى آخرها فيتكلم تماما كالكبار. غير أن الأستاذ « روسلو Rousselot »قد قرر أن لغته يبقى بها ، بعد انتهاء هذه المرحلة ، بعض أخطاء وبعض خواص تختلف بها عن لغة الكبار ، وأن هذه الاخطاء والخواص يتفق فيها كل الأطفال الذين ولدوا فى أمة واحدة وفى عصر واحد ، وأنها تظل ملازمة لهم طول حياتهم . ويرجع إلى هذه الظاهرة ، في نظر روسلو ، السبب فى أن لغة كل جيل فى أمة ما تختلف قليلا عن لغة الجيل السابق له فى هذه الأمة . ـ ويظهر أن نظرية روسلو بها نصيب كبير من الصحة .

وإلى أخطاء الطفل فى تقليده الكلمات فى مبدأ هذا المرحلة يرجع السبب فى صعوبة فهم حديثه على غير الملازمين له .

وقد خيل إلى بعض الباحثين أن الطفل يخترع اختراعا بعض كلمات فى مبدأ هذا الدور . وفى الحق أن بعض هذه الكلمات التى يُظن أنها من مخترعاته ليس إلا تحريفاً للكلمات التى يحاول تقليدها فيحاكيها محاكاة خاطئة ، وأن بعضها الآخر ، كما لاحظ ذلك الاستاذان سترن وديلاكروا ، ليس إلا محاكاة صحيحة للكلمات التى يتعمد الملازمون له أن ينطقوا بها نطقاً محرفا يتفق مع كيفية نطق الطفل فى هذا الدور ؛ فهذا القسم الأخير هو فى الحقيقة من اختراعات المحيطين به لا من اختراعاته هو .

وفى مبدأ هذه المرحلة تسيطر على لغة الطفل علاقة المشابهة ؛ فتراه مثلا يصرف كل الأفعال تصريفه للأفعال التى يعرفها ، ويسمى كل الحيوانات باسم الحيوان الذى عرف اسمه ؛ وعند مايدرك الفرق بين المذكر والمؤنث يتبع طريقة واحدة فى التأنيث بأن يضيف مثلا ، فى تعبيره عن المؤنث ، تاء إلى مايدل على المذكر (فيقول مثلا : خروف وخروفة ، وحصان وحصانة ، كما يقول كلب وكلبة) .

وفى مبدأ هذه المرحلة كذلك يحاول الطفل أن يضع الأصوات والحروف التى كان يكررها كثيراً فى أثناء مرحلة « التمرينات النطقية » فى معظم الكلمات الجديدة التى يقلدها ؛ فاذا كان فى مرحلة تمريناته النطقية مولعا بتكرار لفظ «با» مثلا ترى هذا المقطع فى معظم الكلمات التى يحاول تقليدها فى مبدأ هذا الدور ؛ فيقول مثلا « باد » قاصداً «احمد» و «باب» قاصداً «كتاب» و «باية» قاصداً «طاقية» و «باسى» قاصداً «كرسى» و «باويت» قاصداً «بسكويت» . . . وهكذا . — وهذا مظهر من مظاهر مايسميه الباحثون فى اللغة : « مقاومة القديم للجديد » أو « آثار العادات اللغوية » . غير أن هذه المقاومة لاتوجد بشكل جلى ودائم إلا عند الكبار ، وتظهر عند تعلمهم لغة أجنبية إذ يحاولون أن يضعوا ، بدل الحروف التى لاعهد لهم بها ، حروفا شبيهة بها من لغتهم الأصلية كما سنذكر ذلك قريبا .

ولا يتحرر الطفل فى أوائل هذه المرحلة مما كان مولعا به فى المرحلة السابقة من تكرار المقاطع والكلمات عدة مرات : بابا بابا = بابا (الوالد) ، ماما ماما ما = ماما (الأم) ، أط أط أط أط (القط) ، كلب كلب كلب (الكلب) . . وهلم جرا . — وهذا راجع إلى أسباب كثيرة : منها أن النشاط الحركىّ فى الإنسان يتجه دائما إلى الأشكال

المتماثلة والأوضاع المتشابهة ؛ ومنها أن الحركة ، أيًّا كان نوعها ، عند ماتثار ، يتطلب إيقافها فجأة مجهوداً أكبر من المجهود الذى يتطلبه استمرارها ، فالطفل بتكراره هذا يميل بفطرته إلى أخفّ المجهودين (وإلى هذا يرجع السبب فى حدوث هذه الظاهرة أحيانا عند الكبار وبخاصة فى أثناء كلامهم السريع) ؛ ومنها أن الصوت يُحْدِث احساسا سمعيا لذيذا عند الطفل المبتدىء فى الكلام ، فهو يكرره رغبة منه أن يتكرر إحساسه السمعى الأول ، كما أن إحساسه بصوت طبلة دقها بيده يدعوه إلى تكرار الدق ليتكرر سماعه للصوت ، وكما يتمادى الكبير فى تكرار صوت غنائى وجده لذيذ الوقع على سمعه ؛ وهذا مظهر من مظاهر ماسماه بلدوين « تقليد الطفل نفسه » أو «التفاعل الدائرى» الذى سبق أن أشرنا اليه[1] .

وفى أوائل هذه المرحلة كذلك لا يستطيع الطفل تركيب الجمل ، بل يبدأ بالنطق بكلمات مفردة يريد بها التعبير عما تعبر عنه الجمل ، فيقول مثلا « باب » قاصدا « افتح الباب » و « شباك » قاصدا « أغلق الشباك » و « بسكويت » قاصدا « أعطنى بسكويت » و « عصا » قاصدا « اضرب الهر بالعصا » . . . وهلم جرا ؛ ثم ترقى لغته فيلفظ كلمتين كلمتين ثم ثلاثاً ثلاثا . . . وهكذا . ولا يصل إلى تركيب الجمل الا فى أواسط هذه المرحلة ؛ ولكنه يركبها فى المبدأ تركيباً خاطئا مبنيا على مالكلماتها من الاهمية النسبية فى نظره ، فيقول مثلا (عصايا بابا ضرب محمد) قاصدا (ضرب بابا محمداً بالعصا) ؛ فيقدم (العصا) لأنها أكبر أهمية لديه من بقية عناصر الجملة ، ولأنها هى التى استلفتت نظره أكثر من غيرها ، ولأن بيان آلة الضرب هو أهم مايرمى إليه من جملته ، ثم (بابا) لصلته المباشرة بالعصا ، فهو الذى قد حركها ، ثم (ضرب) المعبر عن أثر تحريك أبيه للعصا ، ويختمها

(١) أنظر ص ٧٢.

(بمحمد) الذى لم يقم بشىء إيجابى فيما يريد الطفل التعبير عنه ، وكان عضواً غير عامل فى جسم هذه الحادثة .

وأول كلمات يستطيع الطفل النطق بها فى هذه المرحلة هى الأسماء الجامدة التى تدل على أمور حسية ، وتظهر بعدها الأفعال ثم الصفات ثم الضمائر (ولعدم استطاعته النطق بالضمائر فى المبدأ تراه يعبر عن نفسه باسمه العلم فقط ، فيقول مثلا : « القط عض محمودا » قاصداً : « عضنى القط ») ، ولا ينطق بالحروف إلا فى منتصف هذه المرحلة ، ولذلك تظهر جمله فى المبدأ مجردة من الحروف فيقول مثلا : « محمد قعد كرسى » قاصداً « جلس محمد على الكرسى » . — والسبب فى هذا راجع إلى ما سنذكره فى فقرة « عوامل التقليد فى اللغة » من أن الطفل لا يستطيع أن يقلد تقليداً واضحاً إلا الكلمات التى يدرك مدلولها ؛ وواضح ان درجة نموه الفكرى فى مبدأ هذه المرحلة لا تسمح له الا بفهم الاسماء الجامدة التى تدل على أمر واحد محسوس يمكن أن يشار اليه ، ولذلك لم يتسع متن لغته لغيرها ؛ فاذا ما نما تفكيره وأمكنه أن يدرك مدلولات الأفعال التى تشتمل على أمرين معنويين (الحدث والزمان) استطاع تقليدها ؛ وهكذا دواليك حتى يصل إلى منتصف هذه المرحلة فيبلغ مستواه الفكرى درجة يستطيع معها فهم معانى الحروف التى هى أدق أنواع الكلمات مدلولا ، وإذ ذاك يستطيع النطق بها . — (أفبعد هذا يستطيع عاقل أن يوافق لو دانتك فى أن عملية التقليد فى اللغة آلية بحتة ؟!) .

وفى هذه المرحلة يبلغ ميل الطفل إلى محاكاة الكلمات وقدرته على سرعة تقليدها أقصى ما يمكن أن يبلغاه .

فلا يقتصر الطفل فى نشاطه اللغوى على تقليد الكلمات التى تقال له والتى يريده المحيطون به على تقليدها ، بل ينتفع كذلك بكثير من الكلمات

التى ترد فى المحادثات التى تجرى على مسمع منه فيقلدها ويضيفها إلى ثروته اللغوية . — فقد كنت أتحادث مرة مع أسرة فرنسية فى موضوع علمى على مسمع من طفلة صغيرة لهذه الأسرة ما كانت تتجاوز إذ ذاك الخامسة من عمرها ، فلاحظنا بعد حديثنا هذا أن الطفلة تستعمل فى جملها بعض كلمات من الكلمات العلمية التى كنا نستعملها فى حديثنا والتى يندر أن تستعمل فى اللغة العادية .

وترى الطفل جد مغتبط بالكلمات الجديدة وجد حريص على حفظها لدرجة أنه يكررها فى خلوته كالتلميذ يكرر قطعة محفوظات سيختبر فيها ، ويؤلف من شتاتها جملا غريبة ، وأغانى مجردة من الدلالة .

وتراه كذلك لا يكاد يدع أى كلمة تلقى عليه دون أن يحاكيها ، وإن عاقه طول جملة قيلت له عن تكرارها كلها ، حاكى ما يكون عالقا بذهنه من كلماتها ، وبخاصة آخر كلمات فيها .

ولمهارة الطفل فى التقليد اللغوى فى أثناء هذه المرحلة ولشدة ميله اليه ، يستطيع أن يتعلم بسرعة وبسهولة أى لغة أجنبية إذا أتيحت له فرصة الاختلاط بأهلها ، وتسرى اليه بسرعة لهجات المقاطعات التى ينتقل اليها أهله . فقد روى الأستاذ «شافر Schaffer» أنه قضى شهرين من إجازته السنوية بفرنكونيا فلاحظ أن ابنه الذى كان سنه إذ ذاك ثلاث سنين وثلاثة أشهر قد سرت اليه لهجة سكان هذه البلدة وأخذ ينطق بالكلمات الألمانية بالشكل الذى ينطقونها به ، وأن هذه اللهجة قد ظلت ملازمة له بضعة أشهر بعد مغادرة البلد ثم انقرضت . وروى الأستاذ « جويوم » أنه قضى مرة إجازته بشرقى فرنسا فلاحظ أن أبناءه الذين كان سنهم يزيد قليلا عن ابن شافر ينطقون بحرف الراء الفرنسى R كما ينطق به أهل هذه المقاطعة . — وقد قضيت أنا مرة إجازتى مع أسرة باريسية بقرية من

قرى فرنسا تسمى سان كورنتان Saint Corentin متاخمة لمقاطعة النورماندى، فأدهشني كثيراً أن طفلة صغيرة من هذه الاسرة ، كانت تبلغ من السن نحو خمس سنين ، قد سرت اليها ، بعد بضعة أسابيع من اقامتنا ، لهجة سكان هذه القرية ، على الرغم من أن اختلاطنا بهم كان قليلا . فكانت تنطق بكل الكلمات الفرنسية كما ينطق بها أهل هذه القرية (فكلمة poir مثلا كانت تنطقها pwair وهكذا كل الكلمات المشتملة على oi) ، وأصبح أسلوب حديثها وشكل تراكيبها الجمل مطابقين كل المطابقة لأسلوب حديثهم وشكل تراكيبهم . وعبثاً حاولنا إصلاح ما أصاب نطقها من تحريف ؛ فانها لما شعرت بامتعاضنا من شكل حديثها كانت تجتهد وقت كلامها معنا فى أن تكون باريسية اللهجة ، حتى إذا ما اختلطت بأطفال هذه القرية أو بكبارها أصبحت كواحد منهم فى لغتها . وظلت آثار هذه اللغة المحرفة ملازمة لها بضعة أسابيع بعد مغادرتنا القرية ثم انقرضت .

ولا تظهر مهارة الطفل التقليدية فى أثناء هذه المرحلة فى محاكاة الكلمات والجمل فحسب ، بل تظهر كذلك فى محاكاة الأساليب وفى محاكاة الشكل الصوتى الذى يلقى به الكبار الجمل الاخبارية والاستفهامية والطلبية والتعجبية . . . . ، وفى محاكاة الحركات الجسمية التى تصحب حديثهم وما إلى ذلك .

ولا نحسبنا إلا مقررين لأمر بدهى إذا قلنا إن الأطفال فى أثناء هذه المرحلة أمهر كثيراً من الكبار فى مضمار التقليد اللغوى . فكلنا يعلم ما يعانيه الكبار من الصعوبات وما يبذلونه من الجهود الجبارة عند محاولتهم تعلم لغة أجنبية ومع ذلك قلما يصلون فى إجادتها إلى درجة تجعلهم ينطقون بكلماتها كما ينطق بها أهلها ، مهما طالت مدة إقامتهم بينهم ، ومهما امتد زمن تعلمهم . على حين أن الطفل فى هذه المرحلة إذا أتيحت له فرص

الاختلاط بمن يتكلمون لغات متباينة أخذ عنهم، بوساطة التقليد، كل هذه اللغات؛ ولا يلبث بعد زمن قصير أن يتكلم بها جميعها كما يتكلم بها أهلها تماما؛ دون أن يكلفه هذا أي مجهود، بل دون أن يشعر فى أثناء تقليده إياهم أنه يتعلم. ومن الغريب أن الطفل الذى يتعلم عدة لغات بهذه الوساطة، تراه مدفوعا بفطرته إلى محادثة كل شخص من المختلطين به باللغة التى أخذها عنه؛ فيكلم فرنسيهم بالفرنسية وانجليزيهم بالانجليزية وعربيهم بالعربية.... وهكذا، دون أن يشعر أنه يتكلم بعدة ألسن. فقد ولد لألمانى طفل من فرنسية، فتعلم الطفل فى هذه المرحلة لغتى أبويه، وكان إذا طلب إليه أبوه بالألمانية تبليغ أمر لوالدته بلّغها ذلك الأمر بالفرنسية دون أن يشعر أنه يترجم إلى لغة أخرى الكلام الذى سمعه من والده. — وتحاول الأسرات الارستقراطية الانتفاع بهذه الظاهرة اذ تختار للأطفال فى مبدأ هذه المرحلة مربيات مختلفات اللغات فتنتقل اليهم بالتقليد كل لغاتهن وينشئون مجيدين لكل واحدة منها كما تجيدها المربية التى أخذوها عنها.

والسبب فى تفوق الصغار على الكبار فى هذا المضمار راجع إلى أن الكبار قد رسخت عندهم عادات كلامية خاصة وتشكلت أعضاء نطقهم بالشكل الذى يلائمها. وهذا الرسوخ وهذا التشكل يقفان، فى سبيل اكتساب عادات جديدة مخالفة للعادات الأولى، عقبة كأداء يتطلب التغلب عليها كثيراً من الوقت ومن المجهود. على حين أن الطفل فى هذه المرحلة لم ترسخ عنده بعد أية عادة كلامية ولم تتشكل أعضاء نطقه بأى شكل معين، فلا يقاوم تقليدَه للغة ما أىُّ مقاوم نفسى أو جسمى. — وهذا هو ما يسمونه بظاهرة «مقاومة القديم للجديد» أو «آثار العادات اللغوية» التى سبق أن احتجنا إليها لتعليل بعض أمور تبدو فى لغة الطفل نفسه فى مبدإ هذه المرحلة [1]، والتى تظهر آثارها حتى عند الطيور.

(١) أنظر ص ٧٨ سطر ٧ وتوابعه.

فقد لاحظ «لودانتك» أن صغار الطيور المغنية إذا ربيت مع فصيلة أخرى غير فصيلتها قلدتها فى غنائها ، وأنها إذا تركت مع هذه الفصيلة حتى كبرت ورسخت عندها هذه العادة الغنائية صعب عليها بعدئذ تقليد صوت فصيلتها نفسه .

ولا يقتصر نشاط الطفل التقليدى فى هذه المرحلة على اللغة ، بل يمتد كذلك إلى ما عداها من الأصوات (أصوات الطيور والحيوانات ، أصوات الريح ، الأصوات الشاذة ، أصوات ذوى العاهات . . — الخ) . فقد قرر الأستاذ «تين Taine» أن الأطفال فى هذه المرحلة أمهر كثيراً من الكبار فى تقليد أصوات الحيوانات . وروى «جوتمان» أنه كان يتمرن على الفن الذى يسمونه : «فنتريلوكى Venrtiloquie» (وهو التصنع فى النطق بشكل يُشعر السامع أن الكلام صادر من بطن المتكلم لا من لسانه أو صادر من شخص آخر غيره . ـ وقد مهر فى هذا الفن كثير ممن يزعمون أن بهم مسًّا من الجن ، أو «عليهم مشايخ» كما يقول العامة) ، فأدهشه أن رأى ابنه الصغير الذى لم يكن يتجاوز إذ ذاك الثانية من عمره قد سبقه كثيراً فى هذا المضمار وتفوق عليه لمجرد سماعه أصوات أبيه التمرينية .

ومما هو جدير بالذكر أن لبعض الأشخاص تأثيراً كبيراً فى تكوين لغة الطفل : الأم ، المربية ، الأخ الأكبر ، الأخت الكبيرة ومن إليهم. فالطفل يغلب فى لغته تقليد أشخاص معينين من الملازمين له وممن يحبهم .

المرحلة الرابعة : مرحلة الاستقرار

وهى المرحلة الأخيرة فى هذا السبيل ، وتبتدىء من السنة السادسة أو السابعة أو الثامنة تبعاً لاختلاف الأفراد . وفيها ترسخ العادات الكلامية عند الطفل ، ويستقر نطقه وشكل حديثه وصفات تراكيبه وأساليبه ،

ويكون فى كل هذا مطابقاً للكبار الذين أخذ عنهم اللغة بالتقليد .

غير أن الأستاذ « روسلو » قد قرّر أن لغة الأطفال يبقى بها ، طوال هذه المرحلة ، بعض أخطاء وبعض خواص تختلف بها عن لغة الكبار ، وأن هذه الأخطاء والخواص يتفق فيها كل الأطفال الذين ولدوا فى أمة واحدة وفى عصر واحد ، وأنها تظل ملازمة لهم طول حياتهم . ويرجع إلى هذه الظاهرة ، فى نظر الأستاذ روسلو ، السبب فى أن لغة كل جيل فى أمة ما تختلف قليلا عن لغة الجيل السابق له فى هذه الأمة ، كما قلنا ذلك فيما سبق .

وفى هذه المرحلة يبتدىء الطفل يشعر بصعوبة فى تعلم اللغات الأجنبية ؛ وتظهر هذه الصعوبة بشكل جلى فى النطق بالكلمات التى تشتمل على حروف غير موجودة في لغته . فالطفل المصرى مثلا يجد فى هذه المرحلة صعوبة كبيرة فى النطق بالكلمات الفرنسية المشتملة على حرف P أو V أو U . . . ويميل إلى استبدالها بحروف قريبة منها من حروف لغته . وسبب هذا راجع إلى مايسمّى بظاهرة « أثر العادات اللغوية » أو « مقاومة القديم للجديد » التى أشرنا إليها أكثر من مرة .

وقبل أن ندع هذه الفقرة يجدر أن ننبه إلى الأمور الآتية : —

١ — من الصعب تحديد الأسنان التى تبتدىء فيها كل مرحلة من هذه المراحل ، فإن هذا يختلف باختلاف الأفراد وباختلاف البيئات والأمم .

٢ — إن دخول الطفل فى مرحلة لا يقضى قضاء تاماً على كل صفاته الصوتية فى المرحلة التى قبلها ، أى لا تختفى أمامه كل عادات الطفل الصوتية السابقة .

- ٣ -

عوامل التقليد فى اللغة أو شروطه

تقدم لك أن عدم ظهور التقليد اللغوى فى المرحلة الأولى من الطفولة راجع إلى عدم دقة أعضاء السمع عند الطفل حينئذ وعدم وضوح إحساساتها وإلى ضعف ذاكرته السمعية وإلى عدم نمو قواه الفكرية نموًّا يسمح له بفهم معانى الكلمات [1] .

ومن هذا يتبين لك أن عوامل التقليد فى اللغة ، أى الأمور التى يتوقف عليها وجوده والتى ينمو بنموها ، ترجع إلى ثلاث ظواهر مرتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا ، وهى : —

١ — وضوح الإحساسات السمعية .
٢ — القدرة على حفظ هذه الاحساسات (الذاكرة السمعية) .
٣ — فهم مدلولات الأصوات اللغوية .

وسنتكلم هنا عن كل عامل من هذه العوامل الثلاثة بشىء من التفصيل .

١ — وضوح الإحساسات السمعية وتمييزها بعضها من بعض

يولد الطفل أصم ، ويمتد صممه هذا حتى اليوم الرابع أو الخامس ، وإذ ذاك تأخذ أمارات السمع فى الظهور لديه ، فتراه يميل برأسه عند سماع صوت كأنه يبحث عن مصدره [2] . غير أن إحساساته السمعية

---

(١) أنظر السطرين الأخيرين من صفحة ٧٢ والسطور التسعة الأولى من صفحة ٧٣ .

(٢) لم تظهر بوادر السمع بشكل جلى عند ابنتى « عفاف » إلا فى اليوم السادس

تظل مبهمة إبهاماً كبيراً ويظل عاجزاً عن الوصول إلى تحديد مصدرها حتى أواخر الشهر الرابع ، وإذ ذاك تأخذ الاحساسات السمعية فى الوضوح وتظهر قدرته على تعيين مصدرها . ولكن هذه الظاهرة لا تصل إلى درجة يعتد بها إلا فى الشهور الأولى من السنة الثانية حيث تجتاز مرحلة النضج التى تستغرق أمداً غير قصير .

وقد ثبت أن وجود هذه الظاهرة عند الطفل يتبعها وجود ظاهرة التقليد فى اللغة ، وأنه كلما نمت هذه الظاهرة نما تقليده اللغوى . فقد قلنا أنه فى الشهر الخامس يجتاز المرحلة التى سميناها بمرحلة : « التمرينات النطقية » ، والتى يظهر فيها ميله إلى تقليد أصوات غيره ، ولكنه يظل طوال هذه المرحلة يقلدها تقليداً خاطئاً جداً بعيداً كل البعد عن الأصول التى يحاكيها ، ولا يصل فى هذا السبيل إلى درجة التقليد الواضح إلا فى المرحلة التى تبتدىء من أواخر السنة الأولى أو أوائل الثانية .

٢ — الذاكرة السمعية

تظهر « الذاكرة النظرية » (ذكر الاشياء المنظورة) عند الطفل قبل ظهور « الذاكرة السمعية » (قدرته على حفظ الأصوات المسموعة) التى لا تبدو أماراتها عند الطفل إلا بعد بضعة أسابيع . ولكنها تنمو نموا بطيئا ولا تصل إلى درجة يعتد بها إلا حوالى الشهر الخامس ، ولا تبدأ مرحلة نضجها إلا من بداءة السنة الثانية .

(٣١ يناير سنة ١٩٢٤) . فقبل هذا اليوم ما كانت تتأثر باى صوت مهما قوى ومهما قرب مصدره منها . وفى هذا اليوم أخذت تتأثر بالأصوات القوية كالصوت الذى يحدثه باب الحجرة عند إغلاق الهواء له بشدة .

فهذا العامل يقطع فى طريق نموه نفس المراحل التى يقطعها العامل الأول ، وتصحبهما فى سيرهما ظاهرة التقليد اللغوى : تظهر بظهورهما وتنمو بنموهما .

٣ – الشعور بدلالة الكلمات وفهم معانيها

تبدو لدى الطفل ظاهرة الشعور بأن المحيطين به يقصدون باصواتهم اللغوية التعبير عن أمور خاصة ، وتبدو لديه كذلك ظاهرة فهمه لمعانى بعض كلماتهم ، يبدو كل أولئك فى مرحلة سابقة بزمن غير يسير للمرحلة التى يستطيع فيها تقليدهم لغويا .

فقد روى الأستاذ جويوم أن ابنته « لويز » كانت تفهم معنى كلمة « بابا » فى الشهر الثالث ، وأن ابنه « بول » كان يفهم فى الشهر الرابع معانى كلمات « بابا » و « بول » (اسمه) و « ثدى » ، وفى الشهر الخامس : « ماما » و « الأخ الأكبر » ؛ مع أنهما فى هذا الدور ما كانا ليستطيعا النطق بكلمة من هذه الكلمات .

وفى مرحلة « التمرينات النطقية » (الشهر الخامس إلى أوائل السنة الثانية) تبدو من الطفل أمارات فهمه لمعانى طائفة كبيرة من الكلمات والجمل التى توجه له كما سبقت الاشارة إلى ذلك [١] . فقد لاحظ الأستاذ « جويوم » على ولديه بول ولويز فى هذه المرحلة ما يأتى : يحرك الطفل يده عند ما يقال له : Adieu (فى حفظ الله) كما يحرك الكبار أيديهم عند ما يسمعون من مودعيهم هذه الكلمة ؛ يحاول أن ينهض عند ما يقال له أرقص ! واحد ، اثنان ، ثلاثة ! ؛ يجيب بحركات جسمية تدل على فهمه للمعنى عند مايقال له : قَبِّل والدك أو أمك ، اجذب لحية أبيك أو شعره ،

(١) أنظر ص ٧٦ سطر ١١ وتوابعه .

أنظر أخاك ، أين أبوك ، أو ريموند (أخوه) أو الهرة ، أو الدجاجة ، أو الثدى،أو المدفأة،أو السرير؛ يحاول أن يجيب بحركات جسمية،بالقدر الذى تسمح له به قواه ، عند مايقال له تعال أو اجلس أو قف . . . وهلم جرا . وقد لاحظت على ابنتى « عفاف » وهى فى أوائل شهرها السادس أنهـا تفهم مدلول « بوبول » (اسم لهرة كانت بالمنزل) . فكانت كلما ذكر أمامها هذا الاسم ، تصوب نظرها نحو الأرض لتبحث عنها ، فان رأتها حدقت فيها وتتبعت حركاتها بنظرها ، وإن لم ترها أدارت نظرها ناحية أخرى علها تعثر عليها ؛ مع أنها فى هذا الدور ما كانت لتستطيع النطق بأى كلمة من الكلمات . — وهذه الكلمات وما شا كلها لا تكون فى المبدأ مفهومة للطفل إلا من أشخاص معينين ثم تصبح مفهومة له من معظم الأشخاص . — مع أنه فى معظم هذه المرحلة ، كما تبين لك فيما سبق ، لايستطيع أن ينطق نطقاً صحيحاً بأى كلمة من هذه الكلمات التى يجيب عليها بحركات جسمية إجابة تدل دلالة واضحة على فهمه معناها . فقد ذكر الأستاذ جويوم أن بنته لويز التى كانت تفهم كلمة « بابا » فى الشهر الثالث لم تستطع النطق بها إلا فى الشهر السابع . وروى الأستاذ «بريير Preyer» أن ابنه لم يبدأ نطقه الواضح بالكلام إلا فى الشهر الثامن عشر مع أنه كان يفهم تقريباً كل شىء فى الشهور الأخيرة من السنة الأولى . وروى سترن أن أحد أبنائه ، وسنه خمسة عشر شهراً ، كان عدد الكلمات التى يفهمها ثلاثة أضعاف الكلمات التى ينطق بها ، وأنه لما بلغ عشرين شهراً ما كان يستطاع حصر الكلمات التى يفهمها فى حين أن الكلمات التى كان ينطق بها إذ ذاك كانت محدودة .

ولكن على الرغم من أن فهم الطفل لمعانى الكلمات يسبق قدرته على النطق بها ، فإن هذا الفهم شرط ضرورى للتقليد اللغوى الصحيح

وعامل أساسى من عوامل نموه ؛ ولا أدل على ذلك من الأمور الآتية : —

١ — أن الطفل الذى يولد مجنونا جنونا يحول بينه وبين فهم معانى الكلمات لا يستطيع أبداً أن يتعلم لغته ولو كانت أعضاء نطقه وسمعه سليمة (وهذا يدل من جهة أخرى على فساد مارآه «لو دانتك» من أن عملية التقليد عند الطفل آلية بحتة ؛ إذ الجنون لا يحول بين الفرد وبين أداء الحركات الآلية والمنعكسة أداء صحيحا) .

٢ — قد ذكرنا فيما سبق أن أول كلمات يستطيع الطفل النطق بها فى مرحلة «التقليد اللغوى» هى الأسماء الجامدة ، وتظهر بعدها الأفعال ثم الصفات ثم الضمائر وأنه لا يستطيع النطق بالحروف إلا فى منتصف هذه المرحلة ؛ وذكرنا أن هذا الاتساع التدريجى فى متن لغته يسير جنباً لجنب مع اتساع قدرته على فهم الكلمات . فلما كانت درجة نموّه الفكرى فى مبدأ هذه المرحلة لا تسمح له إلا بفهم الأسماء الجامدة التى تدل على أمر واحد محسوس ، لم يتسع متن لغته لغيرها ؛ فإذا ما نما تفكيره وأمكنه أن يدرك مدلولات الأفعال التى تشتمل على أمرين معنويين (الحدث والزمان) استطاع تقليدها ، وهكذا دواليك حتى يصل إلى منتصف هذه المرحلة فيبلغ مستواه الفكرى درجة يستطيع معها فهم معانى الحروف التى هى أدق أنواع الكلمات مدلولا ، وإذ ذاك يستطيع النطق بها . — وفى هذا من الدلالة على أن فهم الكلمات عامل أساسى من عوامل التقليد اللغوى مالا يدع زيادة لمستزيد .

٣ — على أنه بدون فهم معانى الكلمات لا يتوافر العامل الأول (وضوح الاحساسات الصوتية) تمام التوافر . فالطفل ، بل الكبير كذلك ، لا يمكنه أن يميز تمييزاً كاملا إلا الأصوات التى يفهم معانيها الحقيقية أو يعيرها خياله بعض المعانى .

٤ — وفضلا عن هذا كله ، فان الرغبة فى تكرار الاحساس السمعى ، تلك الرغبة التى هى أساس الميل إلى التقليد اللغوى كما قلنا ، لا تكون قوية إلا إذا شعر الطفل بمدلول الصوت المسموع ، وبأنه يعبر عن أمر ما .

وقصارى القول ، أن العوامل الثلاثة الآنفة الذكر مرتبط بعضها ببعض ارتباطاً وثيقاً وأن التقليد فى اللغة متوقف وجوده على وجودها ونموه على نموها . فعدم ظهوره قبل الشهر الخامس منشؤه عدم وجود هذه العوامل ؛ وضعفه فى مرحلة « التمرينات النطقية » سببه ضعفها إذ ذاك ؛ وقوته فى المرحلة الثالثة مدين بها الطفل لقوتها فى هذا الدور .

غير أنه قد يحدث عند أطفال غير عاديين لغويا أن يتخلف التقليد عن هذه العوامل الثلاثة . فقد لوحظ أن بعض أطفال يفهمون فى سن متقدمة كل ما يقال لهم تقريبا (أى أن العوامل الثلاثة قد بلغت درجة كبيرة لديهم) ، ومع ذلك لا تظهر عندهم بوادر المحاكاة اللغوية إلا فى السنة الثالثة أو الرابعة أو الخامسة ؛ ولوحظ كذلك أن بعض أطفال يتقدمون كثيراً فى السن ولا يتكلمون إلا بمعالجة وبوسائل غير طبيعية مع أنه لا يوجد أى عطب فى أعضاء سمعهم ولا فى أعضاء نطقهم ، ومع أن سلوكهم ، فى مرحلة بكمهم هذه ، يدل على فهمهم لما يوجه لهم أو يقال حولهم من الحديث . — ولوحظ أن هذا التأخر اللغوى يتبعه غالباً تأخر فى المشى عند الطفل .

وسبب هاتين الظاهرتين معا راجع إلى خمول محلى أو عام ، وإلى كسل طبيعى ، وإلى رغبة الطفل عن الاشتراك فى الحياة الاجتماعية .

ولهذا يجدر بنا أن نزيد على العوامل الثلاثة السابقة عاملا رابعاً هو

نشاط الطفل الحيوى ومقدار مالديه من عزم وإرادة ودرجة رغبته فى الاشتراك فى حلبة الحياة .

وهذه الحالات تزيد تأييدا ماقلناه فى الرد على لوداتتك من أن التقليد فى اللغة هو نتيجة ميل طبعى يغذيه مجهود متواصل ويشرف عليه عزم الطفل وإرادته ، لا نتيجة تلك الحركات الآلية أو المنعكسة التى يقول بها لوداتتك .

— ٤ —

أثر النظر فى التقليد اللغوى

زعم بعض الباحثين فى اللغة أن لرؤية الطفل حركات فم المتكلم أثراً كبيراً فى التقليد اللغوى لايقل عن أثر العوامل الثلاثة السابقة . ومن هؤلاء الأستاذ « انوفروكز Onufrowicz » الذى يدعى أن الطفل لا يستطيع فى المبدأ تقليد صوت يُنطق به من خلفه . وأهم الأدلة التى يقدمونها على صحة نظريتهم تتلخص فيما يلى :

١ — يلاحظ أن الأطفال فى مرحلة « تمريناتهم النطقية » يراقبون بانتباه حركات شفتى المتكلم ، وحركات شفتيه فقط . — وهذا يدل على أن الطفل فى المراحل الأولى لتقليده اللغوى يعتمد على إحساساته النظرية .

٢ — يلاحظ أن الأطفال ، بعد هذه المراقبة النظرية ، يحركون شفاههم وأفواههم تحريكا شبيها بالتحريك الذى رأوه دون أن يلفظوا صوتا ما . — وهذا يدل على أنهم يفتتحون مرحلة تقليدهم اللغوى بتدريب أعضاء نطقهم على محاكاة مايصل إليهم عن طريق النظر من حركات أفواه المتكلمين وشفاههم .

٣ — يلاحظ أن أول حروف يقلدها الطفل هى الحروف الشفوية التى يتطلب النطق بها أن تتحرك الشفة حركات ظاهرة يمكن الطفل رؤيتها بسهولة : « بابا ، ماما » . — وهذا يدل على ما للنظر من الأهمية فى التقليد اللغوى وعلى أسبقيته للعوامل الثلاثة التى ذكرناها .

٤ — يلاحظ أن الأطفال الذين يولدون صما يمكنهم أن يتعلموا اللغة بوساطة محاكاتهم لما يصل إليهم عن طريق النظر من حركات أفواه المتكلمين وشفاههم . — وهذا يدل على أن للنظر أهمية فى التقليد اللغوى لا تقل عن أهمية السمع .

٥ — يلاحظ أن الطفل الذى يولد أعمى يتأخر فى تعلم اللغة عن الطفل البصير . وهذا يدل على ما للنظر من الأثر فى سير التقليد اللغوى .

ولكن هذه النظرية فاسدة من أساسها : فان محاكاة الطفل للحركات التى تؤديها شفة غيره غير ممكنة عمليا . — من المعقول أن يحاكى الطفل صوتا يصل إليه عن طريق أذنيه ، لأنه يسمع صوت نفسه فى أثناء هذه المحاكاة ، فيستطيع أن يوازن بين صوته هو الذى يسمعه والصوت الذى سمعه ، وأن يصلح خاطىء صوته شيئاً فشيئا حتى يجعله مطابقاً للأثر الذى تحفظه ذاكرته من الصوت الأول . ولكن كيف يعقل أن يحاكى الطفل الحركات التى تؤديها شفة غيره والتى تصل إليه عن طريق النظر وأن يحرك شفته هو تحريكا مطابقاً لتلك الحركات التى رآها ، مع أنه لا يمكنه أن يرى كيف تتحرك شفته هو ، فلا يمكنه إذا حركها أن يعرف إن كانت حركاتها مطابقة للحركات التى رآها أم غير مطابقة لها ، ولا يمكنه ، تبعاً لذلك ، أن يصلح ما فيها من الأخطاء إصلاحاً يجعلها مماثلة لما رآه ؟ !

وأما البراهين التي ذكروها فليس منها ما يدل دلالة قاطعة على صدق نظريتهم .

١ — فلئن راقب الطفل شفة المتكلم فليس ذلك ناشئاً عن رغبته في تقليد حركاتها ، كما يزعم أصحاب هذه النظرية ، بل عن رغبته في تحديد مصدر الصوت . وهذه الرغبة فطرية عند الطفل ، وتبدو منه حيال كل الأصوات كلاميها وغير كلاميها ، كما سبقت الاشارة إلى ذلك عند بحثنا في العامل الأول من عوامل التقليد [١] . وتظهر أماراتها لديه من الشهر الرابع أي في نفس الوقت الذي يدعى أصحاب هذه النظرية أن ظاهرة تقليد الطفل لحركات شفة المتكلم يبتدىء ظهورها فيه . — على أن الطفل في هذه المرحلة يحدق في كل ما يتحرك أمامه ويتبعه بنظره مادام متحركا لا لرغبته في تقليد حركته بل لمجرد رغبته في رؤية هذه الحركة وتتبعها ، وهذا أثر من آثار غريزة حب الاستطلاع ومظهر من مظاهر الألعاب الحاسية التي سبق أن أشرنا إليها في كلامنا عن طوائف الألعاب [٢] .

٣ — وأما ما يقولونه من أن الطفل ، بعد رؤيته شفة غيره تتحرك بالكلام ، قد يحرك شفته هو تحريكا مجرداً من الصوت ولكنه مطابق للتحريك الذي رآه ، فقد دلت ملاحظات عديدة على أن هذه الظاهرة لا تبدو عند الطفل إلا من الشهر السابع أي في الدور الذي تبدأ فيه مرحلة تقليده اللغوي للكلمات التي يسمعها . فمطابقة حركة شفته في هذه المرحلة لحركة شفة المتكلم يمكن أن تفسر بأحد تفسيرين : التفسير الأول ما يدعيه أصحاب النظرية التي نحن بصدد مناقشتها وهو أن سبب هذه المطابقة راجع إلى أن الطفل يوجه مجهوده إلى محاكاة حركة الشفة التي

---

(١) أنظر ص صفحتي ٨٦ ، ٨٧ .

(٢) انظر صفحه ٣٠ رقم ٢ .

وصلت إليه عن طريق النظر . وهذا التفسير غير معقول،لأن الطفل كما قلنا لا يرى كيف تتحرك شفته هو فلا يمكنه أن يجعل حركاتها مطابقة للحركات التى رآها لمجرد رؤيته لها . — التفسير الثانى هو أن سبب هذه المطابقة راجع إلى أن الطفل يوجه مجهوده إلى محاكاة الصوت الذى وصل إليه عن طريق السمع ، ومحاكاته لهذا الصوت أو محاولة محاكاته له ، بصوت جهرى أو خفى ، هى التى تجعل شفتيه تتحرك بحركات مطابقة للحركات الأولى مع صوت مسموع إن كانت المحاكاة جهرية ومع صوت غير مسموع إن اقتصر على محاكاته محاكاة خفية . وهذا التفسير هو المتعين لأنه لا يتعارض مع المعقول ولا مع الواقع . ومنه يتبين أن ليس هناك محاكاة مقصودة لحركة الشفة المرئية بل محاكاة للصوت ينجم عنها، من دون قصدٍ ،تشابهٌ أو مطابقةٌ بين حركات شفة المقلِّد وحركات شفة المقلَّد .

٣ — وأما ادعاؤهم أن أول حروف يحاكيها الصبى هى الحروف الشفوية (م . ب . . . الخ) التى يتطلب النطق بها أن تتحرك الشفة حركات ظاهرة يمكن الطفل رؤيتها بسهولة ، فزعم لا يتفق مع الواقع ؛ لأنه يظهر ، فى أول مرحلة « التقليد اللغوى » ، مع هذه الحروف الشفوية، حروف أخرى (حلقية وغيرها) لا تترك أى أثر فى وجه المتكلم ولا على شفته .

٤ — وأما مسألة تعلم الأطفال الذين يولدون صما الكلام بوساطة النظر فلا تنهض أبداً دليلا على صحة نظريتهم للأمور الآتية :

أولا — لأن هذا التعلم لا يكون إلا بعد تربية مقصودة ، ومعالجة طويلة ، وفى مدارس خاصة ، وبوسائل غير طبيعية . إذ الطفل الذى يولد أصم لو ترك وشأنه لنشأ أبكم ولو لم يكن هناك أى عطب فى أعضاء

نطقه ، وكذلك الطفل الذى يصاب بالصمم قبل أن يصل إلى السنة الرابعة أى قبل ان يتم تعلمه اللغة . فمن المغالطة إذن اعتبار تعلم الصم الكلام بوساطة النظر تحت تأثير هذه الوسائل الصناعية السابق ذكرها دليلا على أهمية النظر فى التقليد اللغوى الذى نحن بصدد الكلام فيه ، ونعنى به التقليد اللغوى الطبيعى الذى يجيب به الطفل داعى ميوله الغرزية والذى لايُحتاج معه إلى استخدام أى وسيلة صناعية ولا إلى أى تدخل مقصود من الكبار والذى يتعلم الأطفال العاديون لغتهم بوساطته .

ثانياً — أن محاولة تعليم المولودين صما الكلام بوساطة النظر لا يمكن أن تنتج أى نتيجة إلا إذا كان الطفل الذى يراد تعليمه قد تجاوز السنة الثامنة من عمره على الأقل ، وكلامنا فى التقليد اللغوى العادى الذى يتعلم الأطفال الكلام بوساطته فى السنين الأولى من طفولتهم .

ثالثا — على أننا لانسلم أن الاحساسات النظرية وحدها كافية لتعلم المولودين صما الكلام ، لأن طائفة كبيرة من الأصوات اللغوية لايترك النطق بها على وجه المتكلم ولا على شفته أى أثر منظور يمكن تقليده فيه . ولذلك يلجأ معلمو الصم إلى وسائل أخرى غير النظر ، فتراهم تارة يحاولون أن يجعلوا التلاميذ يحسون بكمية الهواء الخارجة من فم المتكلم وتارة يدعونهم يلمسون حلقوم المتكلم أو صدره أو طرف أنفه أو قمة رأسه . . الخ ، كل هذا ليتمكنوا بوساطة حواس أخرى غير النظر — الذى ظهر للمعلمين عدم كفايته — من الشعور بالذبذبات الخاصة التى يحدثها الصوت والتى تسمح لهم بتمييز الحروف وبالنطق بها .

رابعا — هذا إلى ان نفس الحروف التى يترك النطق بها أثراً مرئيا على فم المتكلم لايستطيع المولودون صما محاكاتها لمجرد نظرهم للمعلم ينطق بها . وذلك لانهم لايمكنهم أن يروا كيف تتحرك شفاههم ، فلا يمكنهم ،

تبعاً لذلك، أن يجعلوا حركتها مطابقة للحركة التى رأوها. ولذلك يلجأ معلمو الصم إلى وضع مرآة أمام المعلم والتلميذ ليتمكن الأخير من رؤية ماتؤديه شفته ومن اصلاح اخطائها إصلاحا يجعلها مطابقة لحركات شفة المعلم.

خامسا — ومع هذا كله فتعليم المولودين صما الكلام لا يُكلل بالنجاح الا مع بعض أفراد منهم، مع أولئك الذين تحفزهم الى هذا رغبة شديدة فى التكلم، والذين يمتازون بنشاط نادر فى أعمالهم وبقوة إرادتهم وبحدة ذكائهم وبشدة انتباههم لما يلقى عليهم. أما من عدا هؤلاء فلا يكاد ينتج لديهم هذا التعليم أية ثمرة، ولا يمكن مربيهم مهما بذلوا من الجهد أن يحولوا بينهم وبين لغة الاشارة المحبوبة لديهم.

سادسا — وفضلا عن كل ماتقدم، فان هذه النتائج الضئيلة المحدودة التى يُحصَل عليها من تعليم المولودين صما الكلام يرجع معظم الفضل فيها إلى ما يسمونه «الانقاض السمعية»، وهى البقية الباقية من السمع التى توجد عند طائفة كبيرة منهم. — وقد شعر مربو الصم الحاليون بأهمية هذه البقية الباقية من السمع فوجهوا جل تربيتهم اللغوية شطر الانتفاع بها.

٥ — ولئن تأخر الطفل الذى يولد أعمى فى تعلم اللغة وأظهر فى هذا الميدان ضعفا عن البصير، فضعفه هذا ليس سببه عدم رؤيته حركات شفة المتكلم أو فمه كما يدعى أصحاب هذه النظرية، وانما سببه فى الحقيقة راجع إلى صعوبة فهمه لمعانى الأصوات التى يسمعها. فان مما يساعد الطفل على فهم ماتدل عليه الكلمات والجمل إشارةَ الكبار وقت النطق بها إلى الأمور المادية التى تدل عليها والحركات اليدويةَ والجسميةَ التى يقوم بها المتكلم عادة فى أثناء كلامه والتى تُعين إلى حد كبير على فهم ما يرمى إليه؛

وواضح ان الطفل الذى يولد أعمى لا يستطيع الانتفاع بهذين المساعدين. فضعفه أو تأخره فى التقليد اللغوى سببه إذن عدم توافر العامل الثالث الذى أشرنا إليه (فهم معانى الكلمات [1]) توافراً كاملا. على أن ضعفه هذا ليس شيئا مذكوراً بجانب ضعف الاصم؛ فاننا لا نحتاج أبداً مع الطفل السميع الذى يولد أعمى إلى الالتجاء إلى وسائل صناعية كما نحتاج إلى ذلك مع البصير الذى يولد أصم.

وصفوة القول: ان النظرية التى نحن بصدد مناقشتها غير معقولة نظريا، والأمور التى تقررها غير ممكنة عمليا، وبعض الأدلة التى يسوقها أصحابها للابراه على صحتها لا يكاد يقوى على تأييدهم، وبعضها الآخر، إذا حُلِّلَ تحليلا دقيقا، كان دليلا عليهم لا دليلا لهم. — ويكفى لادحاضها هذه الحقيقة التى لا يختلف فيها اثنان: الطفل الذى يولد أعمى يتعلم اللغة بسهولة، وبطريقة طبيعية، وبدون حاجة لأى تدخل مقصود، ولا يتخلف فى هذا السبيل كثيراً عن المبصر، وتخلفه هذا راجع إلى أمور اخرى غير مايدعونه، على حين ان الطفل البصير الذى يولد اصم او الذى يصاب بالصمم قبل ان يتم تعلمه اللغة مقضى عليه بالبكم ولو كانت اعضاء نطقه سليمة، اللهم إلا إذا التجأنا معه إلى طرق صناعية بحتة: صعبة المراس لا يمكن الانتفاع بها إلا فى سن الطفل المدرسية، ولا تكلل بالنجاح إلا مع طائفة محدودة من المصابين بهذه العاهة، ولا نستطيع مع هذا كله أن نستغنى فيها عن «الانقاض السمعية» ولا أن نُحِلَّ بوساطتها محل اللغة الطبيعية إلا لغة ناقصة مشوهة.

لذلك عند ذكرنا لعوامل التقليد اللغوى عند الطفل لم نذكر من بينها

(١) انظر ص ٨٨ وتوابعها.

مايدعيه أصحاب هذه النظرية من رؤية المقلد مايؤديه فم المتكلم وشفته من الحركات .

— ٥ —

الانتفاع بالحقائق السابقة فى التربية والتعليم اللغويين

ليس بعزيز على المتأمل فى البحوث النظرية السابقة أن يستخلص منها عدة قواعد عملية للتربية والتعليم اللغويين . ولكننا ، مع ذلك ، قد آثرنا أن نذكر بعض أمثلة تتضح على ضوئها الطريقة التى يجب سلوكها فى هذا الاستنباط . — وإليك هذه الأمثلة : —

١ — تقدّم لك أن أول كلمات يستطيع الطفل النطق بها هى الأسماء الجامدة التى تدل على أمور حسية يمكن أن يشار اليها ، وتظهر بعدها الأفعال ثم الصفات ثم الضمائر ثم الحروف ؛ وأن هذا الاتساع التدريجى فى متن لغته يسير جنباً لجنب مع اتساع قدرته على فهم الكلمات [1] .

فالواجب على المربين والمعلمين أن يترسموا هذا الارتقاء الطبيعى ؛ فلا يحملوا الطفل على النطق بالحروف مثلا فى المرحلة التى لا يستطيع فيها فهم مدلولها ، ولا يكلفوه استظهار قطعة مشتملة على معان كلية فى السن التى لا تسمح له فيها قواه العقلية إلا بفهم الجزئيات ... وهلم جرا .

٢ — تقدم لك أنه فى مبدأ مرحلة « التقليد اللغوى » تسيطر على لغة الطفل علاقة المشابهة ، فتراه يصرف كل الأفعال تصريفه للأفعال التى يعرفها ، ويسمى كل الحيوانات باسم الحيوان الذى عرفه ، فيطلق مثلا على البقرة اسم الحصان لما بينهما من الشبه فى القوائم والصورة العامة . . . وهلم جرا [2] .

---

(١) أنظر ص ٨٠ .
(٢) انظر ص ٧٨ .

فالواجب على المربين أن يعملوا جهدهم على محاربة هذه النزعة وعلى وقاية لغة الطفل من شرورها ؛ ولا يكون ذلك إلا بتربية قوة الملاحظة لديه ، ولفت نظره ، بكل الوسائل الممكنة ، إلى ماين المحسات المتشابهة من وجوه الاختلاف ، والعمل على إصلاح كل مايبدر منه من خطأ لغوى أو صرفى بمجرد صدوره منه حتى لا يتكرر فيرسخ لديه ويعتاده .

٣ — تقدم لك أن كثيراً من الألفاظ الغريبة التى تصدر من الطفل فى أوائل « مرحلة التقليد اللغوى » ، والتى يخيل إلى بعض الناس أنها من مخترعاته ، ليست فى الواقع إلا محاكاة صحيحة للكلمات التى يتعمد الجهلاء من الملازمين له أن ينطقوا بها نطقاً محرفا لتدليله ومداعبته [١].

فالواجب على المحيطين بالطفل فى هذه المرحلة أن يتجنّبوا هذه العادة السيئة ؛ فان محادثتهم إياه بالكلمات المحرفة ترهقه من أمره عسراً ، إذ تشغل قسطا كبيراً من وقته الثمين بحفظ ألفاظ لاقيمة لها فى حياته المستقبلة ، وتحمله على بذل مجهود فى أمور من شأنها أن تفسد نطقه وتعوق تكونه اللغوى .

٤ — تقدم لك أنه فى « مرحلة التقليد اللغوى » يبلغ ميل الطفل إلى محاكاة الكلمات وقدرته على سرعة تقليدها أقصى مايمكن أن يبلغاه ، وأنه لذلك يستطيع أن يتعلم بسرعة أى لغة أجنبية إذا أُتيح له الاختلاط بأهلها دون أن يكلفه ذلك مجهوداً يذكر ، بل دون أن يشعر فى أثناء محاكاته لحديثهم أنه يتعلم شيئاً جديداً [٢] .

فالواجب على المربين أن ينتهزوا هذه الفرصة الثمينة ليزودوا الطفل بما عسى أن يحتاج اليه فى حياته المستقبلة من لغات أجنبية ؛ وذلك بأن

(١) أنظر ص ٧٧ سطر ١٧ وتوابعه .

(٢) أنظر ص ٨٠ (سطر ٢٠ وتوابعه) والصفحات التالية لها .

يشركوا معهم فى تربيته المنزلية حاضنات أجنبيات ، أو بأن يبعثوا به إلى « روضة أطفال » تشرف عليها مربيات تختلف ألسنتهن عن لسان أسرته . — غير أن ذلك ، لسوء حظ بنى الانسان ، لايتاح فى عصرنا الحاضر إلا لذوى اليسار .

٥ — تقدم لك أن الطفل فى « مرحلة التقليد اللغوى » تغلب عليه لهجات الملازمين له والمشرفين على تربيته [١].

فالواجب على الآباء أن يُعنوا بانتقاء الحاضنات فيختاروهم ممن حسن نطقهن ورقَتْ أساليبهن وسلمن من العيوب اللفظية كالعىّ والفأفأة والتأتأة واللثغة . . . وما إلى ذلك .

٦ — تقدم لك أنه فى « مرحلة الاستقرار » التى تبتدىء من السنة السادسة أو السابعة أو الثامنة تبعاً لاختلاف الأفراد ، ترسخ العادات اللغوية عند الطفل ويستقر نطقه وشكل حديثه وصفات تراكيبه وأساليبه ، وأن كل أولئك يجعل تعلمه لغة أجنبية من أشق الأعمال عليه وعلى مربيه [٢] .

ومن هنا يظهر لك خطأ نظمنا التعليمية التى توجب على تلاميذ المدارس الابتدائية ، وسنهم يتراوح بين التاسعة والثالثة عشر ، تعلم لغة أجنبية . فقد غفل واضعو هذه النظم عن الحقائق السابق ذكرها ، ولم يدروا أن الطفل لا تنصرم الثامنة من عمره حتى ينصرم ما كان لديه من ميل فطرى إلى تقليد الأصوات ، وأن تكليفه فى هذه المرحلة تعلم لغة أجنبية يتطلب منه بذل مجهود جبار لم تقو بعد مواهبه الجسمية والعقلية على بذل مثله ، وأن فى هذا ارهاقا له وتعطيلا لنموه الجسمى والفكرى . —

(١) أنظر ص ٨٤ سطر ١٦ وتوابعه .

(٢) أنظر ص ٨٥ سطر ٩ وتوابعه .

على أن الطفل فى هذه المرحلة لا يمكن أن يدرك الفائدة التى تعود عليه من تعلم لغة أجنبية ، بل لا يمكن أن يدرك مدلول « لغة أجنبية » (أى لسان يتفاهم به أفراد شعب غير شعبه) ؛ فلا يمكن أن يهتم بهذا التعلم لذاته ولا لما عسى أن ينجم عنه من فوائد ؛ وبذلك تصبح أعماله فى هذا السبيل من قبيل ما سميناه فى فصل اللعب « بالأشغال الشاقة [١] » . — هذا إلى أن ما يتعلمه من لغات أجنبية فى هذا الدور يزاحم المعلومات الأولية التى يتلقاها عن لغة بلاده فيعوق إساغته لقواعدها ويحول دون تشربه لروحها ؛ وفى هذا من الضرر مالا يحتاج إلى بيان . — ومما يدعو إلى الدهشة أننا لا نكاد نجد لهذا النظام نظيرا بين مناهج التعلم فى الغرب .

٧ — تقدم لك أن عوامل التقليد فى اللغة ترجع إلى أربعة أمور : وضوح الاحساسات السمعية ؛ والقدرة على حفظ هذه الاحساسات وعلى تذكرها عند الحاجة إليها ؛ وفهم معانى الكلمات ؛ ونشاط الطفل الحيوى أى مقدار ماله من عزم وإرادة ورغبة فى الاشتراك فى حلبة الحياة [٢] .

فينبغى للمربين أن يجعلوا هذه الحقائق نصب أعينهم ، وأن يعلموا أن مايبذلونه من الجهود فى سبيل التربية والتعليم اللغويين يتوقف نجاحه على عنايتهم بالأمور الآتية . —

ا — تربية حاسة السمع ، ووقاية أعضائها من كل ما يعوقها عن أداء وظائفها أداء كاملا ، وعلاجها مما عسى أن يكون بها من خلل طبيعى أو مكتسب ؛

ب — تربية قوتى الحفظ والذكر ؛

---

(١) أنظر ص ٥١ سطر ١٢ وتوابعه .

(٢) أنظر صفحات ٨٦ — ٩٢ .

ج — تربية الإرادة وإثارة النشاط الحيوى ؛
د — أن تكون مدلولات الألفاظ والجمل التى يراد الطفل على محاكاتها واضحة تمام الوضوح فى ذهنه .

القسم الثانى : التقليد فى الحركة

— ١ —

طوائف التقليد فى الحركة (١)

يعتبر الشخص مقلداً لغيره فى حركاته - بأوسع معانى كلمة التقليد - إذا كان احساسه فى الحال بأعمال تصدر من غيره أو تذكره لأعمال قام بها غيره أمامه فى الماضى ، هو الذى قد حمله ، بشكل ما ، على أداء مثلها . نقول : « قد حمله » ، لأنه إن حصلت مشابهة أو مطابقة بين شخصين فى عمل ما بشكل اتفاقى ، أى دون أن يكون إدراك ثانيهما لعمل الأول أو تذكره لهذا العمل هو الذى قد حمله على القيام بمثله ، لا يكون ثمت تقليد .

فالتقليد فى الحركة بهذا المعنى الواسع يمكن أن يقسم من نواح متعددة وحسب اعتبارات كثيرة : —

(أولا) فينقسم ، من حيث قرب الأثر المنقول عنه العمل ، إلى قسمين :

١ — تقليد لما يحسه الشخص فى الحال ، أى لما لا تزال آثار احساسه به

(١) اتقاء للبس سنسمى فى هذه الفقرة وفى الفقر التى تليها من هذا القسم المقلد بالكسر « الشخص الثانى » والمقلد بالفتح « الشخص الاول » .

باقية ؛ وذلك كان يرى الطفل أمه تبتسم فيحمله هذا على محاكاة الابتسام بعد رؤيته له مباشرة أو فى أثناء رؤيته له ؛

٢ — تقليد لما يَذْكُره الشخص الثانى من سلوك الشخص الأول ؛ وذلك كأن يرى الطفل شحاذاً فى الطريق ، وبعد رجوعه إلى البيت أو بعد ذلك بأيام تحضر إلى ذاكرته صورة الشحاذ وحركاته ، فتحمله هذه الصورة الذهنية على محاكاته .

(ثانيا) وينقسم ، من حيث معرفة الشخص الثانى للعمل الذى يحاكيه قبل رؤيته الشخص الأول يقوم به ، إلى قسمين :

١ — تقليدٌ حركاته معلومة للشخص الثانى ، وكان يمكنه القيام بها دون رؤيته الشخص الأول ؛ وكل ماهنالك أن احساسه بحركات الشخص الأول ، أو تذكره لهذه الحركات قد دفعه إلى أن يأتى بمثلها . وذلك كأن يرى الطفل الذى يجيد المشى أمه تمشى فيمشى مثلها . — فحركات الشخص الأول فى هذا النوع لا وظيفة لها إلا مجرد الاثارة ؛

٢ — تقليدٌ حركاته مجهولة للشخص الثانى ، وما كان يمكنه القيام بها دون رؤية الشخص الأول . وذلك كأن يرى الطفل معلم الألعاب الرياضية يؤدى أمامه تمرينا كان يجهله من قبل فيعمل على أن يأتى بحركات تشبه حركات المعلم . — فحركات الشخص الأول فى هذا النوع تقوم بوظيفتى الاثارة والتعليم معا .

(ثالثا) وينقسم ، من حيث عنصر السلوك الموجه إليه الانتباه التقليدى والذى حصلت فيه المحاكاة ، إلى ثلاثة أقسام :

١ — تقليد فى النتيجة العامة التى أدى إليها سلوك الشخص الأول ،

دون توجيه الانتباه إلى حركات هذا السلوك وذلك كأن يرى الطفل الصغير والده يقبض على القلم بشكل خاص ويحركه فى أثناء كتابته به حركات خاصة على القرطاس ، فيدفعه ما رآه إلى القبض على القلم بشكل ما والدق به على الورقة ليحدث أثراً شبيهاً بالأثر الذى أحدثته حركات والده . فإن انتباه الطفل التقليدى ليس موجهاً فى هذه الحالة إلى الحركات التى تؤديها يد الوالد ، بل إلى النتيجة العامة لهذه الحركات ، وهى مجرد إحداث أثر على الورق ؛ بدليل أن الطفل فى هذه الحالة كثيراً ما يقبض على القلم ويحركه بشكل يختلف اختلافا كبيراً عن الشكل الذى عمله أبوه فى هذا القبض وفى هذا التحريك . وكأن يرى الطفل الصغير والدته تفتح مظلة بالضغط على أحد أجزائها فيحمله ما رآه على محاولة فتحها بطريقة ما . فان انتباهه التقليدى ليس موجهاً فى هذه الحالة إلى الحركات التى قامت بها أمه ، بل إلى النتيجة العامة لهذه الحركات ، وهى مجرد فتح المظلة ؛ بدليل أنه فى هذا الدور وفى هذا المثال كثيراً ما يحاول فتح المظلة بشكل يختلف اختلافا كبيرا عن الشكل الذى فتحتها به أمه . ـ وسنتكلم عن هذا النوع من التقليد بتفصيل عند كلامنا عن مراتب التقليد .

٢ ــ تقليد فى الحركات نفسها دون توجيه الانتباه إلى النتيجة ، وذلك كأن يرى الطفل والدته تمد يدها لتناول هنة بعيدة عنها ، فيدفعه هذا إلى محاكاتها فى حركة المد دون أن يعير النتيجة العامة ، وهى القبض على الهنة ، أىّ قسط من انتباهه التقليدى .

٣ ــ تقليد فى الحركات وفى النتيجة معاً . وذلك كأن يرى الطفل والده يدق جرس مكتبه بالضغط على جزء خاص منه ضغطا يحدث صوتا فيدفعه هذا إلى الضغط على نفس الجزء وبنفس الشكل الذى قامت به أصابع والده محاولا تقليده فى حركاته وفى إحداث النتيجة (وهى الصوت) التى نجمت عن هذه الحركات .

وهذه الأنواع الثلاثة تختلف فى شكل الانتباه ، وفى العناصر العقلية المتوقف عليها اداء كل منها : فالطفل الذى يستطيع القيام بنوع منها قد لا تسمح له قواه العقلية وشكل انتباهه بالقيام بما عداه ، كما سيظهر ذلك عند دراستنا لمراتب التقليد وتطوره .

رابعا — وينقسم ، من حيث علاقة الحركات التقليدية بشخص المقلَّد إلى قسمين :

١ — التقليد المطابق . — وهو الذى تكون فيه الحركات التقليدية موجهة إلى نفس الأمور الموجهة إليها حركات الشخص الأول . وذلك كأن يرى الطفل والده يمسح حذاءه (حذاء الوالد) فيحمله هذا على محاكاته فى مسح نفس الحذاء ، أو يمتطى جواداً فيدفعه هذا على محاولة ركوبه وراءه ، أو يضرب أخاه الصغير فيشاركه فى ضربه .

٢ — التقليد المشابه . — وهو الذى تكون حركاته موجهة إلى أمور تتعلق بالشخص الثانى ولكنها مشبهة للأمور الموجهة إليها حركات الشخص الأول . وذلك كأن يرى الطفل والده يمسح حذاءه فيحمله هذا على أن يخلع حذاء نفسه ويمسحه ، أو يمتطى جواده فيأتى بجواده الصغير أو بلعبته التى تمثل الجواد ويمتطيها ، أو يضرب أخته الصغيرة فيعمد إلى « عروسه » ويوسعها ضربا .

وهذان النوعان يختلفان فى شكل انتباه المقلِّد ، وفى دلالة كل منهما على مقدار تصرفه وتفكيره ، فالطفل الذى يستطيع القيام بالنوع الأول قد لا يسمح له انتباهه ومستوى تفكيره بالقيام بالنوع الثانى .

خامسا — وينقسم ، من حيث علاقة الحركات التقليدية بارادة المقلَّد ، إلى قسمين :

١ - تقليد منعكس أو غير ارادي . وهو الذى يصدر دون ارادة المقلِّد ودون شعوره بأنه يقلد ، وأحيانا دون شعوره مطلقا . وذلك كابتسام الطفل الصغير عند رؤيته أمه تبتسم له ، وكتقطيبه عند رؤيته اياها مقطبة ، وكتثاؤب الشخص عند رؤيته غيره يتثاءب .

٢ - تقليد مقصود . - وهو الذى يصدر عن ارادة المقلِّد أى عن قصده محاكاة غيره ؛ وينقسم قسمين :

ا - تقليد أعمى ، أى التقليد الذى يكون الغرض منه مجرد التقليد . - وذلك كأن ترى الطفلة أمها ترتدى معطفا جديداً لترى مافيه من العيوب فترتدى هى معطفها كذلك دون أن تعرف قصد والدتها أو دون أن ترمى من وراء ذلك الى غاية ماسوى مجرد محاكاة أمها فى حركتها . وكأن يرى الطفل طفلا آخر يختفى من عدو فيختفى مثله دون أن يرمى باختفائه هذا إلى أية غاية غير مجرد التقليد .

ب - تقليد يرمى فيه المقلد إلى غاية ما وراء التقليد . - وذلك كأن تعرف الطفلة فى المثال الاول غرض والدتها فترتدى معطفها لترى مقدار صلاحيته لها وما فيه من العيوب ؛ وكأن يختفى الطفل فى المثال الثانى لأنه مهدد بنفس الخطر المهدد به الطفل الأول ويود اتقاءه مثله ، أو لأنه يحاول الانقضاض على أحد المارة فى الطريق على حين غرة منه ، أو لأنه يبغى تعلم الحركات اللازمة للاختفاء ، أو لأنه ، فى أثناء قصصه على أسرته ما رآه ، يعمل على تمثيل حركات الشخص الأول لاظهارها ولوضوح قصته . . وهلم جرا .

ويمكن أن يقسم التقليد فى الحركة إلى أقسام أخرى باعتبارات مختلفة عن الاعتبارات السابقة ؛ ولكننا سنقتصر على ما ذكرناه ، وهو كاف

فى بيان سعة دائرة التقليد وبيان تعدد مظاهره ، فان انواع كل تقسيم من التقسيمات الخمسة السابقة يمكن ضربها فى أنواع التقسيمات الأخرى .

- ٢ -

أعمال غير تقليدية عند الطفل يتبادر الى الذهن أنها تقليدية

أهم مميز للتقليد فى الحركة ، كما قلنا ، أى يكون ما أحسه الشخص الثانى أوما تذكره من أعمال الشخص الأول هو الذى قد حمله ، بشكل ما ، على أداء مثله . فان حصلت مشابهة أو مطابقة بين شخصين فى عمل ما بشكل اتفاقى أى دون أن يكون إدراك ثانيهما لعمل الأول أو تذكره إياه هو الذى قدحمله على القيام بمثله لايكون ثمت تقليد . — وبذلك يخرج عن دائرة التقليد أعمال كثيرة رأينا من الضرورى الإلماع إلى بعضها ، لأنها لملابسات ما قد يتبادر إلى الذهن أن الطفل يأخذها عن غيره بوساطة التقليد : —

١ — حركات الانتباه الحاسى Attitude de l'attention sensorielle.

يثير بعضُ الأشياء حواسّ الانسان ، ويحملها بطبعها على أن تتجه مع بقية أجزاء الجسم أو مع بعضها اتجاهاً خاصاً نحوها . وهذا الاتجاه هو ما يسمونه « بحركات الانتباه الحاسى » . — فالأشياء اللامعة والأشياء المتحركة وما إليها تثير بطبعها حاسة النظر إثارة تجعل العين وبعض أعضاء الجسم معها تتجه اتجاهاً خاصاً . فإذا ظهر شىء منها أمام طفل وكبير دعاهما معاً إلى الاتجاه نحوه بأنظارهم وببعض أعضاء جسمهم .

فالحركة التى قام بها الطفل حينئذ ليست فى الحقيقة تقليداً لحركة الكبير كما قد يتبادر إلى الذهن ، ولكنها حركة غرزية عنده ، ليس لحركة الكبير أى علاقة بإثارتها ، ولو حصل ما يثيرها والطفل وحده لقام بها . — وكذلك يتحد الصغار مع الكبار فى شكل وضع العين وأعضاء الجسم تجاه أى شىء يراد رؤيته ؛ واتحادهما هذا ليس ناشئاً عن تقليد هؤلاء لأولئك ، ولكن عن اتحاد تركيبهم الجسمى وغرائزهم وأعمالهم المنعكسة . وما قيل فى النظر يقال فيما عداه . فعند سماع صوت مثلا تتجه الرأس ، وأحياناً الجسم كله ، نحو مصدر الصوت ويظل الشخص ساكناً محافظاً على وضعه ؛ وأحياناً تنحنى الرأس إلى الوراء ، ويظل الفم مفتوحاً قليلا ، والعين والأذن متجهتين إلى مصدر الصوت . — وكل هذه الأوضاع فطرية عند الانسان ، يأتى بها الطفل دون سابق تعلم ودون تقليد للكبار ؛ فمشابهته لهم فيها ناشئة كما قلنا عن اتحاد تركيبهم الجسمى واتحاد أعمالهم المنعكسة وغرائزهم .

٢ — القبض على الأشياء وطريقة القبض عليها . — لا يحاول الطفل القبض على الأشياء بيده لأنه يرى غيره يقبض عليها بل لأنه مدفوع إلى ذلك بغريزته . — وامساكه بالأشياء يكون فى المبدأ غير منظم ومختلفا عما يعمله الكبار فى هذه الحالة ؛ فمن المشاهد أنه لا يستطيع فى هذا الدور ، عند محاولته الإمساك بالشىء ، أن يضع إبهامه فى جهة مقابلة للجهة التى يضع فيها بقية أصابع اليد . ولكن تحت تأثير تجاربه الشخصية وشكل تركيبه الجسمى ، لا تحت تأثير تقليده لغيره ، لا يلبث أن يهتدى إلى كيفية الامساك الصحيح التى يعملها الكبار (وضع الابهام فى الجهة المقابلة لجهة الأصابع الأخرى) . — وكذلك القبض على الشىء البعيد عن متناول اليد . ففى المبدأ تنقذف يد الطفل ، تقودها العين ، نحو الهنة التى يريد القبض عليها ، وتظل اليد مغلقة برهة ، ثم تنبسط الأصابع وتنقبض

انبساط وانقباض من أمسك بالشيء ، مع أنه لا يكون قد وُفِّق إلى الامساك به ؛ ولا يزال يصلح فاسد حركاته شيئاً فشيئاً ، منتفعاً بتجاربه ومحاولاته ، ويقوده شكل تركيبه الجسمي ، وترشده غرائزه ، حتى يهتدى إلى الطريقة التى يحصل بها الكبار على الأشياء الخارجة عن متناول أيديهم .

٣ — رفع شيء إلى الفم . — تجتاز هذه الحركة عند الطفل مراحل كثيرة : ففي المبدأ يرفع اليد بحيث يلمس ظهرها شفتيه ؛ وفى مرحلة لاحقة يدخل اليد مع الهنة فى فمه ؛ وفى مرحلة ثالثة تنقلب اليد فى أثناء اتجاهها إلى الفم بحيث يلمس باطنها شفته ؛ وفى المرحلة الأخيرة يصل الطفل إلى الطريقة الصحيحة : يوجه باطن اليد إلى الفم فى مبدأ رفعها ، ويسير بها نحو الفم ، ولا يدع إلا أطراف أصابعه القابضة على الهنة تلمس شفتيه . — ولا ينتفع الطفل فى أى مرحلة من هذه المراحل بتقليده لغيره ؛ وإنما يهتدى إلى ذلك كله بتجاربه الشخصية وبغرائزه وبما يقتضيه شكل تركيبه الجسمى .

٤ — الانتقال - (المشى والتسلق والطأطأة والنهوض . . . الخ) : — المشى حركة غرزية لا يدين بها الطفل مطلقاً لتقليد غيره ، وسبب تأخر ظهورها لديه وضعفه عن القيام بها بشكل صحيح فى الشهور الأولى راجع إلى ضعف عضلاته فى هذا الدور . على أنه من اليوم العاشر تبتدىء الأطراف السفلى فى الاشتراك مع بقيه الجسم عندما يندفع الطفل نحو شيء رآه . وقد لاحظ الأستاذ جويوم أن أحد أبنائه وسنه أربع وثلاثون يوماً إذا رفعه أحد من تحت ابطيه وأشار إلى هنة أمامه حرك رجليه فى الفضاء حركات الماشى تماماً وحدق نظره فى

الهنة محاولا الوصول إليها . — وقد لاحظتُ هذه الظاهرة نفسها على ابنتي « عفاف » وسنها خمسون يوماً (١٥ مارس سنة ١٩٣٤) .

والتسلق كالمشي فيما قلناه . فقد قرر الأستاذ جويوم أنه حمل أحد أبنائه ، وهو في الشهر الرابع ، من تحت أبطيه مشيراً إلى هنة مرتفعة ، فأخذ الطفل يرفع قدميه ويحركهما في الفضاء تحريك المتسلق الذي يبحث عن دعامة يسند إليها قدمه ، وعند ماقدم له الدعامة التي يبحث عنها ، وضع إحدى قدميه عليها ورَفَعَ الأخرى رَفْعَ من يبحث عن دعامة ثانية ، مع أن الطفل ما كان قد رأى قبل ذلك أحدا يتسلق . — وقد لاحظت هذه الظاهرة نفسها على ابنتي عفاف في أواخر شهرها الثالث ؛ غير أنه ، بعد تحريكها لقدميها حركة المتسلق ، لم يتح لي أن أقدم لها دعامة كما فعل الأستاذ جويوم .

وكذلك الطأطأة لتناول شيء منخفض ، فقد ثبت أن الطفل لا يدين بها مطلقا للتقليد ، ولوحظ أنه ، ابتداء من الشهر الثالث ، إذا حمله أحد على ذراعه وأشار إلى هنة ملقاة على الأرض ، طأطأ مادًّا جسمه إلى الأمام ليمسك بتلك الهنة ، وإن لم يكن قد رأى قبل ذلك أحدا يعمل هذه الحركة .

وكحركة الطأطأة حركة النهوض ؛ فقد دلت الملاحظات على أن الطفل لا يتعلمها من محاكاته لغيره ، بل يندفع إليها بشكل غرزي ؛ ويستفيد في إصلاحها ، في جعلها مطابقة لما يفعله الكبار من محض تجاربه الشخصية ومما يرشده إليه تركيبه الجسمي . ولا أدل على ذلك من أن حركة نهوضه في المبدأ تختلف اختلافا كبيرا عن كل حركات النهوض العادية التي يمكن أن يكون قد رآها . فاننا عندما نريد النهوض نعتمد على اليدين أو على احداهما ، ونضع كل ثقل الجسم على ركبة ، ثم نخلص الركبة الثانية ، ونثني

الفخذ ثنياً يسمح لنا أن نضع بطن القدم الخالصة على الارض ، ثم تنهض عليها ، وقبيل الانتهاء من النهوض تكون الرجل الثانية قد تخلصت ووُضع قدمها على الأرض . ولكن الطفل فى أواخر السنة الأولى لا يفعل ذلك ولكن يمد ساقيه معا ويعتمد عليهما فى النهوض ملقيا جسمه عليهما .

وكذلك تخطى الوهاد والنزول من كرسى أو سرير وما إلى ذلك من الحركات التى ينتفع الطفل فى أدائها بغرائزه وتجاربه وشكل تركيبه الجسمى لا بتقليده لغيره .

٥ — التعبير الجسمى عن الوجدان Expressions des Émotions

كالابتسام والضحك المعبرين عن السرور وكالعوارض الجسمية التى تظهر عند التعجب والانتباه والخوف والحزن والرغبة والاشمئزاز ... وما إلى ذلك . — فليس الطفل مديناً للتقليد بشىء من هذه التعبيرات ؛ وإنما هى أمور غرزية لديه ، تظهر عنده ولو لم ير أىّ شخص يقوم بها . فاتحاده مع الكبار فى شكل تأديتها ليس ناشئاً عن تقليده إياهم فيها ولكن عن اتحاد غرائزه مع غرائزهم . — وسنتكلم بإجمال عن أهم هذه التعبيرات : —

ا — الابتسام . — ويظهر مبكراً لدى الطفل فقد لاحظه الأستاذ جويوم فى اليوم الثانى عند ابنته لويز ؛ ولكننى لم ألاحظه على ابنتى عفاف قبل اليوم الرابع عشر . وتجتاز حركاته بعض مراحل قبل وصولها إلى الشكل الصحيح . ففى المرحلة الأولى يغمض الطفل جفنيه فى أثناء الابتسام ؛ وفى المرحلة الأخيرة تظل عيناه مفتوحتين وترتفع زوايا الفم ، وإذا اشتد الابتسام ينفتح الفم على نحو ما يحصل عند الكبار . — وليس الطفل مدينا للتقليد بشىء من هذا كله .

ب ـ الضحك ـ ويشبه فى مرحلته الأولى صياح الديك (لويز فى اليوم الخامس والثلاثين وبول آخر الشهر الثانى وعفاف أوائل الشهر الرابع) . ثم يظهر نوع آخر من الضحك قريب الشبه بالضحك العادى يتألف من سلسلة صوتية متشابهة حلقاتها (ها ها ها) . ثم لا يلبث أن يصبح مطابقا لضحك الكبار ؛ فقد لاحظ الأستاذ «جو يوم» أن أحد أبنائه فى شهره الثامن صدرت منه قهقهة شديدة مطابقة تماما لقهقهة الكبار ؛ وصدرت قهقهة كهذه من ابنتى عفاف أوائل شهرها السابع . ـ وليس الطفل مديناً للتقليد بشروى نقير فى أى مرحلة من هذه المراحل ؛ فانه يجتاز نفس السبيل ولو لم ير أى كبير يضحك أمامه .

حـ ـ تعبيرات التعجب والانتباه . ـ وتظهر مبكرة لدى الطفل ؛ فقد لاحظها الأستاذ جو يوم من اليوم الرابع ، وفيها يأخذ الوجه شكلا جديا ويرتفع الحاجب أحيانا (لويز فى الشهر الثانى) ويظل الفم مغلقا ، وقد ينفتح أحيانا ، وتسكن كل أعضاء الطفل ، وتتجه العينان نحو الشىء الذى يراد توجيه الانتباه إليه أو التعجب منه ، وقد يقبض الطفل أحيانا بأسنانه على الشفة السفلى (بول أول الشهر الخامس) .

د ـ تعبيرات الألم . ـ وتظهر أيضا مبكرة لدى الطفل وفيها تنقبض أسارير الجبهة وتغمض الجفون وتتدلى زوايا الشفة ويحمر الوجه وقد يصحب هذا كله تنفس طويل مقرون بآهات وبدموع .

هـ ـ تعبيرات الاخفاق والغضب . ـ وفيها يميل الجسم إلى الوراء ويسعل الطفل ويطول تنفسه (بول فى الشهر الرابع) ؛ وفى مرحلة تالية يقذف الطفل بالأشياء التى كانت بيده ، أو يضرب بيديه على ما أمامه ،

ويقطب حاجبيه (لويز فى الشهر الثانى عشر) ويلفظ الأصوات بنبرات خاصة دالة على ضيق الصدر .

ويذهب الأستاذ جويوم إلى أبعد من هذا حيث يميل إلى اعتبار ضرب الطفل يدا بيد أثناء التحسر ، وضربه بيده على رأسه وقت الغضب أو الألم ، وجذبه شعر رأسه فى الحزن ، يميل إلى اعتبار كل هذه الأمور وما إليها غرزية لا يأخذها الطفل عن غيره . وقد دعاه إلى هذا ظهور الأمور السابقة عند ابنته لويز فى سنتها الثانية مع أنه لا يظن أنها قد رأت قبل ذلك أحدا يعمل أمامها هذه الحركات . ولا يغامرنى شك فى صحة ما ذهب إليه الأستاذ جويوم بهذا الصدد ؛ فقد لاحظت على ابنتى عفاف ، وهى لا تزال فى شهرها الرابع ، أنها عند غضبها تجذب شعرها وأذنيها جذب المغيظ المحنق وتقرن حركاتها هذه بصرخات منكرة ؛ ومن ذلك التاريخ لا أذكر أنه قد انقضى يوم دون أن يصدر هذا منها ؛ مع أنها لم تر أبداً أى شخص يعمل أمامها هذه الحركات . — وظهور هذه التعبيرات متأخرة لا يقدح فى كونها فطرية ، فان كثيراً من الأعمال الفطرية لا تظهر فى المراحل الأولى للطفولة .

و — تعبيرات الخوف . ـ وتظهر مبكرة جدا لدى الطفل فقد لاحظها الأستاذ جويوم فى اليوم الثالث ، وفيها تضطرب حركات التنفس وتعرو الطفل رعدة وتهتز حاجباه ويصرخ ، ويمد يده إلى الأمام كأنه يتقى بهما عدواً (لويز فى اليوم الثالث) .

ز — تعبيرات الاشمئزاز . ـ وتظهر أيضاً مبكرة لدى الطفل . وفيها تتحرك اليدان حركة من يبغى إبعاد شىء ، وتتحرك أحيانا الرأس بحركة الرفض ، وتتشكل عضلات الفم بشكلها وقت القىء (لويز فى الشهر الثانى) .

٦ — حركات اللبس والخلع وما إليها من الأمور التى يتعلمها الأطفال بوساطة إعانة غيرهم لهم على أدائها لا بوساطة تقليدهم لغيرهم . فالطفل فى صغره تقوم مربيته بالباسه وخلع ثيابه ، فتحرك يديه ورجليه ورأسه وبقية أعضاء جسمه بالحركات التى يتطلبها الالباس والخلع . ومن تكرار هذا معه يعتاده الطفل شيئا فشيئا ويستغنى عن إعانة مربيته له قليلا قليلا، حتى يستغنى عنها بتاتا ويستطيع أن يلبس ويخلع ثيابه بحركات يقوم بها بدون معين . — فهذه الأعمال وما شاكلها يأخذها الطفل فى الحقيقة عن تقليده لنفسه لا عن تقليده لغيره ؛ يحاكى بها الحركات التى كانت أعضاؤه هو تقوم بها بمعونة غيره لا الحركات التى كانت أعضاء غيره تقوم بها أمامه .

وإلى هذا يرجع الفضل غالبا فى تعلم الطفل كيفية الامساك بالقلم إمساكا صحيحا وقت الكتابة ، وكيفية الجلوس الصحيح فى عربته وعلى الكرسى وما شاكله ، والوضع الذى يجب أن يكون عليه الجسم وقت قضاء الحاجة ، والاتكاء على ما يوضع وراء الظهر من وسادة وغيرها ومخط المخاط من الأنف ، والسباحة . . . . . وما إلى ذلك .



مراتب التقليد فى الحركة وتطوراته

ترتب الأعمال التقليدية ترتيبا تصاعديا ، حسب تاريخ ظهورها عند الطفل وحسب أهميتها فى تربيته وحسب العناصر العقلية التى تتطلبها ، على النسق الآتى : —

أولا — التقليد المنعكس. — وهو الذى يصدر من الطفل دون تدخل ارادته وغالبا دون شعوره أنه يقلد وهو مبنى على روابط طبيعية شبيهة بالروابط التى تربط أعضاء الصوت بحالات الجسم والنفس والتى سبق أن تكلمنا عنها فى « التقليد الصوتى » [1] . وذلك كابتسام الطفل عند رؤيته أمه تبتسم له .

وهذا هو أحط أنواع التقليد وأولها ظهوراً عند الطفل وأضعفها اهمية فى تربيته واقلها احتياجا للعناصر العقلية . — وهو منتشر انتشارا كبيراً بين الحيوانات الدنيا ، ففرخ الدجاجة مثلا يمشى بحركة منعكسة أو غرزية إذا مشت أمه ويقف كذلك إذا وقفت .

ثانيا — التقليد فى النتائج العامة للحركات . — يولع الطفل من ابتداء الشهر الرابع بمحاكاة الكبار في النتائج العامة التى تنتهى اليها حركاتهم دون أن يعنى بتقليدهم فى هذه الحركات نفسها . فاذا رأى والده يقبض على القلم بشكل خاص ويحركه فى أثناء كتابته حركات خاصة على القرطاس دفعه مارآه الى القبض على القلم بشكل ما والدق به على الورقة ليحدث أثراً شبيها بالأثر الذى أحدثته حركات والده . فانتباه الطفل التقليدى ليس موجها فى هذه الحالة إلى الحركات التى تؤديها يد أبيه ، ولكن إلى النتيجة العامة لهذه الحركات وهى مجرد احداث أثر على الورق ؛ بدليل أن الطفل فى هذه الحالة كثيرا مايقبض على القلم ويحركه بشكل يختلف اختلافا كبيرا عن الشكل الذى عمله أبوه فى هذا القبض وفى هذا التحريك . — وإذا رأى أحدا يفتح مظلة بالضغط على أحد أجزائها مثلا دفعه هذا إلى محاولة فتحها بطريقة ما . فانتباه الطفل التقليدى فى هذه الحالة

(١) انظر صفحة ٦٦ من السطر الخامس ، وأربع السطور الأولى من صفحة ٦٧ .

كذلك ليس موجها إلى الحركات نفسها التى قام بها الشخص الأول ولكن إلى ما أدت اليه هذه الحركات وهو فتح المظلة ؛ بدليل أنه فى هذا الدور وفى هذا المثال كثيراً ما يفتح المظلة بشكل يختلف اختلافا كبيرا عن الشكل الذى فتحها به الشخص الأول . — وإذا رأى أمه تحرك قطع « البيانو » بشكل خاص يحدث صوتا ، حمله هذا على مجرد القبض على هذه القطع ودقها دون أن يُعنى ، بل دون أن يستطيع فى هذه المرحلة ، محاكاتها فى تفاصيل هذا الدق وفى ترتيبه . — وقس على هذا ما يعمله الطفل فى هذا الدور عند رؤيته غيره يحرك مقصا أو مغزلا أو يدحرج كرة لتصيب هدفا . . وهلم جرا .

فانتباه الطفل التقليدى فى كل هذه الأمثلة وما اليها موجه فى الحقيقة لحركات الهنة المتحركة لا لأعمال الشخص المحرّك لها ؛ وتقليده يحاول به ، فى الواقع ، تكرار حركة الشىء بأى وسيلة لا تكرار حركة الانسان .

وهذا النوع من التقليد لاحق فى الظهور للنوع الأول ؛ فانه لا يبدو عند الطفل إلا حوالى الشهر الرابع كما قلنا ؛ وواضح أنه أكبر أهمية فى تربية الطفل وأكثر احتياجا للعناصر العقلية من النوع السابق الذى لا تتدخل إرادة الطفل فيه مطلقا .

ثالثا — تقليد لحركات الأشخاص لمجرد التقليد . — ويتحقق عندما يوجه الشخص الثانى انتباهه التقليدى لحركات الشخص الأول نفسها (لا للنتيجة العامة التى تنجم عنها) ويحاول الاتيان بما يماثلها ، دون أن يدرك الغرض من هذه الحركات وما ترمى اليه ، أو على الأقل دون أن يقصد بمحاكاتها شيئا آخر غير مجرد محاكاتها — وذلك كأن يرى الطفل أمه تمشى فيمشى مثلها أو والده يصفق استحسانا فيصفق مثله ، أو يعبس فيعبس مثله ،

أو يقبل طفلا فيقبله أو يتكىء على وسادة فيتكىء عليها مثله ، أو يضع رجلا على رجل فيعمل عمله .... الخ .

وهذا هو التقليد القح الذى لا شية فيه ؛ ويظهر متأخراً عن النوع السابق ؛ وهو أكبر منه أهمية فى تربية الطفل ، فانه يعوده الدقة فى الحركات والاتيان بها على الصورة التى رآها ؛ وأكثر منه احتياجا للعناصر العقلية ، فانه يتطلب أن يتوجه الانتباه لحركات الشخص نفسها ولكيفية التأليف بينها ، ويقضى على المقلِّد أن يراقب حركاته هو مراقبة تجعلها مطابقة للحركات التى رآها ؛ على حين أن النوع السابق لا يتطلب منه أكثر من أداء اى حركة يمكن فى نظره أن توصل للنتيجة التى توصل اليها الشخص الأول .

رابعا — تقليد فى الحركات لغرض معين خارج عن المحاكاة نفسها . —
ويختلف عن النوع السابق فى أن الطفل يقصد بحركاته التقليدية الوصول إلى غرض مماثل للغرض الذى قصده الشخص الأول أو إلى غرض آخر ، لا لمجرد المحاكاة ؛ وذلك كأن يرى الطفل والده يرتدى معطفه للخروج فيرتدى هو أيضا معطفه لنفس الغاية ؛ أو كأن يرى المتمرن فى صناعة ما معلمه يقوم بحركات خاصة فى أعماله فيقلده فى هذه الحركات ليتمكن من تعلم الصناعة التى يتدرب عليها . . . وهلم جرا .

وعلى هذا النوع من التقليد يعتمد التعلم فى كل الأعمال اليدوية والجسمية وفى مواد كسب المهارة . وهو أكبر أهمية فى تربية الطفل من النوع السابق وأكثر منه احتياجا للعناصر العقلية ، ولا يظهر عادة إلا آخر السنة الأولى .

خامسا — التقليد التمثيلى . — وهو فى الواقع فرع من فروع الطائفة

الرابعة المتقدم ذكرها ، ولكنه آخر فروعها ظهورا ؛ فهو لا يبدو قبل السنة الثانية ، وعند بعض الاطفال لا يبدو قبل الثالثة ، ولا تكثر مظاهره عند الجميع إلا فى الثالثة وما بعدها ؛ وله ، فضلا عن ذلك ، صفات يختلف بها عن بقية أنواع الطائفة الرابعة ؛ فهو عبارة عن الحركات التى تمثل أمرا حسيا أو معنويا أو تمثل حالة أو تمثل كائنا ما والتى يقصد بها تارة مجرد التمثيل وتارة الوصول الى غرض آخر من وراء التمثيل وتارة الأمران معا . — وعلى الرغم من أنه تصوير وتشخيص أكثر منه تقليد فقد عُدّ من أنواع التقليد لأنه فى جملته محاكاة لحركات يعرف مؤديها أنها مرتبطة بما يريد تمثيله وأنها تدل عليه . — واليك أمثلة من هذا النوع منقولا معظمها عن ملاحظات الأستاذ جويوم على ولديه لويز وبول :

« لويز » وسنها اثنا عشر شهرا وثمانية أيام مثلت الكلب فى مشيته ونباحه قاصدة إخافة المحيطين بها . — وسنها ثلاثة عشر شهراً واثنا عشر يوما مثلت أحد المختلفين إلى أسرتها فى جلسته التى كان متعوداً فيها أن يضع رجلا على أخرى ، وذلك فى أثناء حديثها عنه . — وسنها خمسة عشر شهراً وأربعة عشر يوما تظاهرت لاعبة بأنها مريضة فقلدت حركات المرضى بأن استلقت على سريرها وأخذت تئن أنين المتوجعين . — وفى شهرها الحادى والعشرين ، عندما طلب اليها أبوها أن تمثل القاطرة البخارية ، اندفعت بجزعها إلى الامام قائلة « هو هو هو » . — وفى شهرها الثانى والعشرين شذبت قطعة من الورق حتى جعلتها مربعة وحملتها إلى أمها قائلة لها : « إنها عربة ويجب أن تصعدى فيها » ، ولما تظاهرت أمها بمحاولة الصعود اليها سكتت وولت خجلة حتى لا ترى سخافة دعوتها . وفى شهرها السابع والثلاثين ، فى أثناء حديثها عن برتقالة ضخمة ، حاولت أن تمثلها فنفخت شدقيها . — وفى شهرها الثامن والثلاثين مثلت

بحركات يديها سير الخيول الخشبية فى حلبة الأراجيح (المرجيحة) .

وأخوها « بول » وسنه اثنا عشر شهرا أراد أن يطلب إلى أمه أن تحضر لهقيثارته ، فقرب أصابعه من شفتيه وحركها بنفس الحركات التى يحركها بها مع القيثارة لافظاً أصواتاً شبيهة بأصواتها . — وسنه خمسة عشر شهراً وثمانية أيام حاول تمثيل الشحاذ فحنى ظهره واعتمد على عصا صغيرة ومد يده طالباً « إحسانا لله من أسياده » . — وسنه ستة عشر شهراً واثنان وعشرون يوماً سمع طفلا يبكى فأراد أن يُفهم المحيطين به أنه فى حاجة إلى الثدى فأخرج ثديه هو وقرّبه من فم الطفل الباكى (تمثيل لمعنى) . — وفى نفس السن وهو ببلاد الجزائر مع أسرته رأى طفلا وطنياً فمثّل ما تعمله الأمهات الفقيرات فى هذه البلاد مع أبنائهن عند إرادتهن تخليصهم من الحيوانات الطفيلية ، فمد يده إلى رأس الطفل وضم إبهامه إلى سبابته كأنه يقبض بهما على حيوان طفيلى ثم وضع الحيوان الخيالى بين ظفرى إبهاميه (لم يقبض على شىء فى الواقع) وضم أحدهما إلى الآخر كأنه يريد إبادته . — وفى نفس السن كان يمثل عامل البريد والجزار و « المكوجى » وكثيراً من أرباب الصناعات مستعيناً ببعض هنات يعالجها ويستخدمها فى أغراضه . — وفى نفس السن كان يحاكى ، مع شىء من المبالغة ، المشية الخاصة ببعض زملائه ليضحك أسرته.

ومن التقليد التمثيلى رسم الأطفال الذى لايعدو فى أدوارهم الأولى بعض خطوط يستطيع خيالهم الاختراعى أن يجعلها تمثل كل ما يريدون تمثيله من إنسان أو حيوان أو جماد .

وعلى التقليد التمثيلى يعتمد معظم ألعاب الطفل ولا سيما الألعاب التى ذكرنا أنها تمرن القوى العقلية والجسمية على القيام بأمور خاصة (ألعاب الصيد ، ألعاب العرائس ، ألعاب الزواج ، ألعاب الأب و الأم ،

ألعاب التدبير المنزلى ، ألعاب الصناعات ، ألعاب الزراعة ، ألعاب البريد ، ألعاب الجندى والشرطى ، ألعاب النوتى ، عمل سفن من الورق ... الخ ... الخ [١]) ؛ وكذلك كثير من الألعاب التى ذكرنا أنها تعتمد على الخيال الاختراعى (يتخذ الطفل العصا حصانا ويركبه ، يرى فى قطعة خشب أحيانا فرساً ، وآونة سفينة ، وتارة قاطرة بخارية ، وحينا إنسانا ... وهلم جرا [٢]).

هذا ، والتقليد التمثيلى أكثر انواع التقليد احتياجا إلى العناصر العقلية ، ولذلك كان آخرها ظهوراً ، فهو لاتبدو بوادره عند الطفل كما قلنا إلا حوالى السنة الثانية ولا تكثر مظاهره إلا فى السنة الثالثة أى عند ما تكون قوى الطفل الفكرية قد بلغت شأواً يسمح له بالتأليف بين حركات تقليدية تأليفاً يمثل امراً ما .

* * *

وقبل أن ندع هذه الفقرة يجدر بنا أن نلفت النظر إلى الأمرين التاليين : —

١ — ليس من اليسير تحديد السن التى يظهر فيها كل نوع من هذه الأنواع الخمسة ، فإن هذا يختلف باختلاف البيئات وباختلاف الأفراد . — وحسبنا أن نعلم أنها مرتبة فى ظهورها حسب الترتيب السابق .

٢ — إن ظهور طائفة من الطوائف الخمسة لا يقضى على ماسبق ظهوره منها .

---

(١) أنظر صفحات ٣٥ - ٣٨ .

(٢) أنظر صفحتى ٣٢ و ٣٣ .

- ٤ -

أساس التقليد فى الحركة

من المسلم به أن الطفل يندفع إلى محاكاة غيره فى حركاته كما يندفع إلى محاكاته فى صوته تحت تأثير ميل فطرى . ولكن هذا لا يكاد يروى غلة الباحثين ، بل يهمهم أن يعرفوا كذلك الأساس المبنى عليه هذا الميل الفطرى ، أى منشأه والمؤثرات فى تكوينه . فما هو ذلك الأساس ؟

والطفل يعمل فى تقليده على أن تكون حركاته مطابقة للنموذج الذى يحاكيه ؛ ولذلك لا يقتصر على أداء العمل التقليدى مرة واحدة بل يكرره مراراً يصلح فى كل مرة منها مافى سابقتها من أخطاء حتى ينجح فى جعل حركاته التقليدية مطابقة لحركات الأصل . فماذا يدفعه إلى بذل كل هذا المجهود وإلى تصويب سهمه نحو هذا الهدف ؟

سؤالان اختلف المشتغلون بعلم نفس الطفل فى الإجابة عليهما اختلافا كبيراً لا يتسع المقام لتفصيله .

ومن النظريات التى قيلت بهذا الصدد نظرية الأستاذ « كارل جروس » التى تجعل التقليد فى الحركة مظهراً من مظاهر ما يسمونه « القوة الحركية للخيالات » . — وتتلخص فيما يلى :

لكل خيال قوة حركية أى قوة تدفع الشخص إلى القيام بالأعمال المرتبطة بهذا الخيال ؛ فاذا طلبت إلى شخص ما أن يبيِّن لك مثلا ماهو . الطوق ، دفعته الفكرة التى يعرفها عن هذه المهنة ، أى صورتها الخيالية التى تحضر بذهنه وقت الاجابة ، إلى أن يحرك يديه فى أثناء إجابته تحريكا يمثل به شكل الطوق . وفى أثناء وصفك شخصاً بأنه طويل أو قصير

تحملك صورته الخيالية على رفع يديك أو خفضها بشكل يمثل طوله أو قصره . وأمثلة هذه الظاهرة تجل عن الحصر ، وقد حملت علماء النفس على أن يقرروا أن للخيالات قوة دافعة إلى الحركة المرتبطة بها . — فالتقليد فى نظر «جروس» ليس إلا مظهراً من مظاهر هذه القوة . وبيان ذلك أن الطفل عند ما يرى عملا من الأعمال يبقى فى خياله بعد انتهاء العمل صورة منه ، وهذه الصورة الخيالية هى التى تدفعه إلى محاولة الاتيان بالحركات التى رآها .

ولكن هذه النظرية لا يمكن قبولها إلا بتحفظات وقيود كثيرة سنتعرض لها فى الفقرة التالية ، وفضلا عن ذلك ، لا يمكن أن تفسر إلا الموضوع الأول من الموضوعين اللذين قررناهما أول هذه الفقرة ، وهو منشأ التقليد والمؤثرات فى تكوينه . أما السبب الذى من أجله يحاول الطفل المقلد أن تكون حركاته مطابقة للأصل والذى يحمله على تكرار هذه الحركات مرارا يصلح فى كل مرة منها خاطىء سابقتها حتى يصل إلى هذه المطابقة أو مايقرب منها ، فلا تحرى هذه النظرية جوابا عليه : إذ القوة الحركية للخيالات لا تحمل الشخص عادة إلا على أداء العمل مرة واحدة ، فان كرر المقلد العمل وأصلح خاطئه وعمل على أن يكون مطابقا للاصل ، فما ذاك إلا لأن هناك شيئا آخر يعمل مع هذه القوة فى ظاهرة التقليد فى الحركة . — فما هو ذلك الشىء الآخر ؟

قد قيلت فى تفسيره نظريات كثيرة لا يتسع المقام لذكرها ، وكلها تقريبا لاتفى بالغرض المقصود ؛ ومنها نظرية الأستاذ « كلاباريد » التى بنى فيها هذه الظاهرة على وجود غريزة عند الكائن الانسانى سماها « غريزة حب المطابقة L'instinct de la recherche du conforme » وهى التى تدفع المقلد إلى تكرار حركاته تكراراً يصلح به خاطئها ويجعلها مطابقة لما رآه . —

ولكن هذه النظرية ، كما ترى ، تفسر الماء بالماء ، فهي تعتبر ميل المحاكى بفطرته إلى أن تكون حركاته مطابقة للأصل ناشئا عن أنه مزود بميل غرزى إلى المطابقة .

— ٥ —

عوامل التقليد فى الحركة او شروطه

على الرغم من وجود « القوة الحركية للخيالات » ومن وجود ماسماه « كلاباريد » ، دون أن يستطيع تفسيره ، « غريزة حب المطابقة » ، على الرغم من هذا كله فإن الطفل لا يقلد كل ما يراه من الأعمال ، وانما يقلد بعضها ولا يجد لديه أى ميل لتقليد بعضها الآخر . فما هو الاساس المبنية عليه هذه التفرقة ؟ أو بعبارة أخرى : ماهى العوامل أو الشروط التى لابد من توافرها حتى تظهر آثار « القوة الحركية للخيالات » وآثار « غريزة حب المطابقة » ، أى حتى يحاكى الطفل أعمال غيره ؟

ان أول شرط للتقليد هو أن يشعر المقلد ان فى استطاعته القيام بالحركات . فكل عمل لا يسمح تركيب الطفل الجسمى بادائه لا يحاول تقليده . فالطفل الانسانى لا يحاول تقليد الهرة فى تسلقها على الحائط ولا الطائر فى طيرانه مثلا .

ولكن الطفل لا يقلد كل الأمور التى يستطيع محاكاتها بل يجد فى نفسه الميل إلى تقليد بعضها ولا يميل مطلقا إلى تقليد بعضها الآخر . فما هى علة ذلك ؟

ان تحليلا للأمور التى يجد الطفل فى نفسه ميلا إلى تقليدها ليدلنا على أن القدرة الإلهية قد شاءت أن تقصر ميل الطفل التقليدى على محاكاة الأعمال المتوافر فيها أحد الشرطين الآتيين : —

١ — أن يكون من شأنها تدريب قواه الوراثية على القيام بوظائفها.

٢ — أو أن تكون صادرة من أشخاص تربطهم بالطفل رابطة عاطفية أو يشعر أنهم أرقى منه ، فكثيرا ما يقلد الطفل الحركة ، لا لشعوره بأهميتها ، بل لشعوره بأهمية الشخص الصادرة منه . — ومن ثم وجب أن تكون كل أعمال الكبار الذين يشعر الطفل بالميل إلى تقليدهم على النحو الذى يحبون أن ينشأ عليه ؛ ومن ثم كذلك وجب أن يُجَنَّب الطفل مخالطة أهل السوء.

ولا يخفى على متأمل الحكمة فى ذلك ، فما زوّد الطفل بالميل إلى التقليد فى الحركة إلا ليكون ميله هذا عاملا من عوامل تربيته وإعداده للحياة المستقبلة كما سنذكر ذلك فى فقرة « وظائف التقليد » ؛ ومن الواضح أن التقليد لا يمكن أن يقوم بهذه الوظيفة إلا إن تقيد بالقيود السابق ذكرها.

— ٦ —

الانتفاع بالحقائق السابقة فى التربية والتعليم

بالتأمل فى البحوث النظرية السابقة ، يمكنك أن تستخلص منها عدة قواعد عملية للتربية والتعليم . وسنذكر لك فيما يلى بعض أمثلة تنسج على منوالها فيما يتاح لك استخلاصه من هذا القبيل : —

١ — تقدم لك أن طائفة كبيرة من الأعمال التى يقوم بها الطفل ، كحركات الانتقال والنهوض وحركات الانتباه الحاسىّ والقبض على الأشياء والتعبير الجسمى عن الوجدان ، يتبادر إلى الذهن أنها تقليدية ، وماهى من التقليد فى شىء ؛ وإنما هى أعمال فطرية تصدر من الطفل بدون سابق تجربة وتعليم : تهديه إليها غرائزه واستعداداته الوراثية ، ويتيح

له ترتيبه الجسمي الإتيان بها على شكل خاص ، وترشده تجاربه الشخصية إلى إصلاح ما عسى أن يكون فيها من خطأ وإلى جعلها مطابقة لأعمال الكبار . وعلمت أن أفراد هذه الطائفة تختلف فى إبّان ظهورها عند الطفل: فمنها ما يظهر لديه بُعيد الولادة ومنها ما يظهر فى الأشهر الأولى . . . ومنها ما لا يظهر إلا بعد سنين [١] .

ومن ثم وجب على المربين ألا يحملوا الطفل على القيام بعمل من هذه الطائفة قبل أوانه ؛ وليعلموا أن كل مجهود مبتسر يبذلونه فى هذا السبيل لا يذهب أدراج الرياح فحسب ، بل قد يعوق كذلك نمو الطفل ويلحق به أضرارا بليغة من الناحيتين الجسمية والعقلية . — ومن أكثر الأخطاء شيوعا بهذا الصدد ، حمل الأطفال على المشى قبل أن يحين وقته وقبل أن تبلغ عضلاتهم ومراكزهم العصبية المشرفة على الحركات الإرادية درجة من النمو تتيح لهم الانتقال والإشراف على تنسيقه وحفظ توازنهم الجسمى فى أثناء قيامهم به .

٢ — تقدم لك أن أول ما يظهر لدى الطفل من أنواع التقليد فى الحركة هو «التقليد المنعكس»، ويعقبه «التقليد فى النتائج العامة للحركات»، ثم «تقليد الحركات لمجرد التقليد» ، ثم «تقليد الحركات لغرض معين»، ثم «التقليد التمثيلى» الذى لا يظهر قبل السنة الثانية . — وعلمت أن كل نوع من هذه الأنواع يتطلب من الأعمال العقلية أكثر مما يتطلبه النوع السابق له ، وأن ظهورها بهذا الترتيب متفق مع سير النمو الفكرى فى مراحل الطفولة [٢] .

فالواجب على المربين والمعلمين أن ينتهزوا فرصة ظهور كل نوع من

---

(١) أنظر ص ١٠٨ وتوابعها .

(٢) أنظر صفحات ١١٥ — ١٢١

هذه الأنواع فيجعلوه أساساً لتربيتهم وتعليمهم ويصبغوا بصبغته كل ما يريدون أن يأخذوا به الطفل من اعمال جسمية أو عقلية ؛ والواجب عليهم كذلك أن يترسموا هذا الارتقاء الطبيعى ، فلا يحاولوا أن يحملوا الطفل على القيام بنوع من هذه الأنواع قبل أن تحين مرحلته .

٣ — تقدم لك أن من أسباب التقليد ما يسمونه « القوة الحركية للخيالات Force Motrice des images »، وهى عبارة عن الصورة الذهنية التى تتمثل فيها عناصر عمل من الأعمال (١) .

ومن ثم يظهر لك أن ماذهب إليه بعض المربين من « أن الفضيلة تغرس بالتلقين » معتمد من بعض نواحيه على أساس علمىّ . — وبيان ذلك أن حثّ المتعلم مثلا على عمل من أعمال الفضيلة يُكوِّن لديه صورةً ذهنية لهذا العمل ، وهذه الصورة الذهنية تحمله على القيام به . وهذا هو مايعنونه بقولهم : « المعانى أمهات الأعمال » .

هذا ، ولا يتسع المقام لإيفاء هذا الموضوع حقه من البحث . — وحسبنا أن نقول أن المحدثين من علماء النفس كادوا يجمعون على أن الفضيلة تغرس « بالأعمال » أكثر مما تغرس « بالأقوال » وعلى أن حمل الطفل على « محاكاة الأعمال » أشد أثراً فى تربيته وأعظم نفعاً له وأسهل على مربيه من حمله على « محاكاة الأقوال » .

٤ — تقدم لك أن الطفل شديد الميل إلى تقليد من يرى أنهم أرقى منه ومن يشعر نحوهم بعاطفة الحب (٢) .

فالواجب على المربين أن يعملوا جهدهم على أن تكون لهم فى نفوس تلاميذهم شخصية قوية محبوبة تحوطها العظمة والجاذبية معاً ، فانهم بدون

(١) أنظر ص ١٢٢ سطر ١٤ وتوابعه .

(٢) أنظر ص ١٢٥ السطر الثانى وتوابعه .

ذلك لايكون لأقوالهم ولا لأعمالهم أى أثر فى أخلاق الأطفال وسلوكهم ، ولا يستطيعون ، مهما بذلوا من جهد ، أن يحملوهم على محاكاتهم . كما أنه يجب أن تكون أعمال الكبار الذين يشعر الطفل بالميل الى تقليدهم صالحة لاعداده للحياة المستقبلة اعدادا صحيحاً من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية ، وأن يُجَنَّب بتاتا مخالطة أهل السوء .

٥ — ولا يخفى أن الافراط فى الاعتماد على التقليد فى التربية والتعليم عامل من عوامل الجمود وعقبة فى سبيل التقدم الفردى والاجتماعى . — ولقد كان الأستاذ «كنج» محقا فى أخذه على نظم التعليم عند معظم الأمم الحالية أنها تكاد تجعل نشاط الأطفال مقصوراً على محاكاة أعمال أساتذتهم وآرائهم ، وأنها بذلك تقضى على شخصية المتعلمين وعلى مالديهم من استعداد للاختراع .

فالواجب على المربين أن يختاروا أواسط الأمور ، ويجانبوا الأفراط والتفريط : فلا ينبغى أن يهملوا الانتفاع بميل الطفل إلى المحاكاة ؛ ولا ينبغى كذلك أن يَغْلوا فى هذا الانتفاع غلوًّا يقضى على شخصية المتعلمين ، ويؤدى إلى الجمود على القديم ، ويحول دون الاختراع والتجديد ، ويتعارض مع سنن الارتقاء .

وظائف التقليد التربيية

للتقليد وظائف تربيبة كثيرة يرجع أهمها الى الامور الآتية : —

١ — التقليد أهم عامل من العوامل التى تثير القوى الوراثية والميول الفطرية لدى الطفل وتدربها على القيام بوظائفها وتحدد الحالات التى

تصح فيها تغذيتها وكيفية تغذيتها تحديدا يتفق مع مصلحة الفرد ويتلاءم مع تقاليد أمته ونظمها الاجتماعية . فغريزة المقاتلة ، وحب السيطرة ، والتملك ، والخضوع ، والغرائز الأسرية ... وما إليها ، كل أولئك يرجع الفضل إلى التقليد فى إثارته لدى الطفل ، وفى نموه ، وفى تحديد الحالات التى تصح فيها تغذيته والطريقة التى تتبع فى هذه التغذية ، وفى تشكيله بالشكل الذى يتفق مع نواميس المجتمع الذى يعيش فيه [١] .

٣ — التقليد أهم عنصر من عناصر الألعاب . فكل الألعاب التى يُدَرَّب بها الطفل على القيام « بأعمال خاصة » (ألعاب المقاتلة ، ألعاب الصيد ، الألعاب الأسرية ، الألعاب الاجتماعية ، الألعاب الزراعية ، الألعاب الصناعية . . . الخ) كل هذه الألعاب مبنية على التقليد . وكذلك كثير من الألعاب التى تمرن بها القوى الجسمية والنفسية على القيام « بوظائفها العامة » (ألعاب الحركة، الألعاب الفكرية ، الألعاب الوجدانية ، الألعاب الارادية . . . الخ) [٢] . — فالتقليد إذن أكبر مساعد للالعاب على القيام بوظيفتها الاساسية التى سبق تقريرها وهى الاعداد للحياة المستقبلة .

---

(١) وليس هذا مقصوراً على الطفل الانسانى ؛ فان كثيراً من الغرائز الحيوانية لا تثار ولا يتم نموها إلا بفضل التقليد . وقد ذهب الأستاذ « برى Berry »(أحد علماء النفس الأمريكيين) إلى أبعد من هذا حيث قرر (معتمدا على بعض تجارب قام بها) أن الهريرة إذا لم تر هرة كبيرة تفترس فأرة أمامها لا تظهر لديها بتاتا غريزة الافتراس، فعند رؤيتها فأرة تميل إلى اللعب معها دون أن تحدثها نفسها بأن تصيبها بأذى؛ ولكن تجارب الاستاذين يركس YERKES وبلومفيلد BLOOMFIELD قد أظهرت خطأ هذه النظرية وأثبتت أن غريزة الافتراس عند الهريرة لا يتوقف ظهورها على التقليد . ولكنهم جميعاً مجمعون على أن التقليد يوقظ هذه الغريزة ويعجل تاريخ ظهورها ويساعد على نموها ويشكلها بالشكل المنتج الصحيح .

(٢) أنظر صفحات ٢٩ — ٣٨ .

٣ — التقليد أهم عامل من العوامل التى تساعد الطفل على الالمام بحقائق مايحيط به من الاشياء المادية . — فان أهم ما يساعد الطفل على إدراك ماهية الشيء هو إلمامه بكيفية استخدامه ؛ ومن الواضح أن تقليد الطفل لما يعمله غيره مع الاشياء من أهم الامور التى تجعله يلم بكيفية استخدامها .

٤ — التقليد أهم عامل من العوامل التى تساعد الأطفال على فهم مايعتور غيرهم من الانفعالات النفسية . فالطفل مدفوع إلى محاكاة مايبدو على وجه غيره وجسمه من مظاهر الحزن والسرور والتعجب وما إليها ، وهذه المحاكاة نفسها تجعل الطفل يشعر بنفس الوجدان الذى قلد مظاهره وتجعله تبعاً لذلك يدرك كنهه (نظرية جمس ولنج الشهيرة [1]) . فلولا ميلنا إلى التقليد فى طفولتنا لظلت حالات غيرنا الوجدانية سراً مكتوماً علينا ولما أمكننا أن نحكم على أحدٍ بالسرور أو بالحزن لمجرد رؤيتنا مظاهره الجسمية .

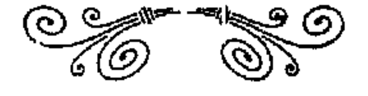
٥ — التقليد أهم عامل من عوامل تعلم الفنون والصناعات وموادّ كسب المهارة (النجارة ، الحدادة ، النسيج ، التصوير ، النحت الموسيقى ، الخط ، الرسم . . . وما إلى ذلك).

(١) لا يتسع المقام للكلام عن هذه النظرية بالتفصيل . وهى تتلخص فى أن الانفعالات النفسية لاحقة للتعبيرات الجسمية وناشئة عنها لا العكس كما كان يظن قديماً — فالنظرية القديمة تقول مثلا : ان الانسان عند رؤيته الشيء المخيف يخاف نفسيا ، وهذا الخوف النفسى تنجم عنه العوارض الجسمية من اصفرار الوجه والشفتين ، وارتعاد الفرائص واليدين ، وجفاف الريق ، واستواء شعر الرأس ، وافراز عرق بارد ، واضطراب القلب والدورة الدموية ، وسرعة التنفس ، والفرار . . . الخ . — أما نظرية جمس ولنج فتقرر العكس وهو أن الانسان عند وجود الامر المخيف تحصل لديه العوارض الجسمية السابق ذكرها ، وهذه العوارض الجسمية نفسها هى التى تجعله يشعر بالخوف النفسى . — وفى كل من النظريتين نصيب من الصحة ونصيب من الخطأ .

٦ ـــ بالتقليد يتعلم الطفل لغة بلاده وغيرها من اللغات ، وعلى التقليد كذلك يعتمد تعلم الكبير لغة أجنبية .

ولسنا فى حاجة إلى الاطناب فى بيان فضل التقليد على بنى الانسان من هذه الناحية . فان اللغة هى أهم مايمتاز به النوع الانسانى عن بقية أصناف الحيوان .

٧ ـــ التقليد عامل أساسى من عوامل التربية الخلقية . فان الأخلاق تغرس بأعمال يحمل جلالها أو منزلة القائمين بها الشخص على محاكاتها أكثر مما تغرس بمواعظ يدعى سامعوها إلى اتباعها . على أن تأثير المواعظ نفسها فى السلوك يرجع إلى مظهر من مظاهر التقليد (محاكاة الصورة الذهنية) كما أشرنا إلى ذلك فيما سبق (أنظر ص ١٢٧) .



الفصل الثالث

الوراثة

— ١ —

طوائف الوراثة

الوراثة هي القوة الطبيعية التي تنقل إلى الفرع صفات من أصوله الخاصة ومن الفصيلة الحيوانية أو النباتية التي ينتمي إليها .

فالوراثة بهذا المعنى الواسع يمكن أن تقسم من نواح متعددة وحسب اعتبارات كثيرة : —

(أولا) فتنقسم ، من حيث المصدر المنقولة عنه الصفات الموروثة ، إلى قسمين : —

١ — وراثة نوعية : وهي التي تنقل إلى الفرع الصفات الخاصة بالفصيلة الحيوانية أو النباتية التي ينتمي إليها ، أي الصفات التي تمتاز بها فصيلته عما عداها من الفصائل . — ومظاهر هذا النوع من الوراثة في الانسان كثيرة ، أهمها :

ا — وراثة الغرائز والأمزجة الخاصة بالنوع الانساني ؛ فكل طفل إنساني يولد مزوداً بهذه الغرائز وبهذه الأمزجة عن طريق الوراثة النوعية ؛

ب — ما ينص عليه « قانون التلخيص العام » من أن المراحل التى يجتازها الطفل فى أى فرع من فروع حياته فى أثناء تطوره من الطفولة إلى الرجولة ماهى إلا تلخيص ، تحمله عليه الوراثة النوعية ، لنفس المراحل التى اجتازها الجنس الانسانى فى ارتقائه من الوحشية إلى الحضارة [١] .

٢ — وراثة خاصة : وهى التى تنقل إلى الفرع صفات من أصوله الخاصة . وتنقسم من حيث قرب الأصل المنقولة عنه الصفات إلى قسمين :

ا — وراثة خاصة مباشرة : وتظهر فيما يرثه الطفل عن أصليه المباشرين (أبيه وأمه) :

ب — وراثة خاصة غير مباشرة أو أتافيسم Atavisme : وتظهر فيما يشبه فيه الطفل أحد أجداده أو إحدى جداته من جهة الأب أو من جهة الأم من الدرجة الأولى أو من الدرجات التى تليها من الصفات التى لم تظهر فى أحد أبويه . — ومنها مايسمونه « الوراثة الفرعية » أو « الوراثة بالواسطة » أو « الوراثة المشتركة » التى تظهر فى الصفات التى يشبه فيها الطفل أحد أعمامه أو أخواله أو إحدى عماته أو خالاته . فان الطفل إذا أشبه عمه فى الطول مثلا فمعنى ذلك أنه هو وعمه قد أخذا هذه الصفة عن جده القريب أو البعيد أو عن جدته القريبة أو البعيدة من جهة الأب. فهى على كل حال ظاهرة من ظواهر الوراثة الخاصة غير المباشرة بالنسبة للطفل . — هذا ، وسيتبين لك فى « قوانين الوراثة » أن الوراثة الخاصة غير المباشرة ترجع فى التحليل الأخير إلى الوراثة الخاصة المباشرة [٢] .

وتنقسم الوراثة الخاصة كذلك ، من حيث نسبة الصفات المنقولة من أحد الأصليين إلى الصفات المنقولة من الأصل الآخر ، إلى ثلاثة أقسام:

---

(١) أنظر ص ١٥ سطر ١٤ وتوابعه .

(٢) أنظر ص ١٣٨ سطر ٩ وتوابعه .

ا — وراثة بالتحيز ؛ وهى ان تشبه كل الصفات الموروثة فى الفرع صفات أحد أصليه فقط ؛ كأن ينشأ الولد مثل أبيه فى صفاته الموروثة الجسمية والعقلية والخلقية أو البنت مثل أمها فى ذلك . — وسيتبين لك فى قوانين الوراثة أن التحيز ظاهرى أكثر منه حقيقى فى معظم مظاهره [1] ؛

ب — وراثة بالانفراد ؛ وهى أن يكون الفرع مشبهاً لأحد أصليه فى بعض صفاته الموروثة وللثانى فى بعضها الآخر ؛ كأن يأخذ الولد الذكاء وطول القامة عن أبيه وسواد الشعر وشكل العين عن أمه ؛

حـ — وراثة بالائتلاف ؛ وتحدث إذا كانت صفات الفرع الموروثة مخالفة لصفات أصلية ولكنها منتزعة منها ، وسط بينها ؛ كما إذا تزوج أسود ببيضاء فنشأ ابنهما ولون شعره وبشرته وسط بين لونى شعر والديه وبشرتهما .

(ثانياً) وتنقسم الوراثة مطلقا ، من حيث نوع الصفات الموروثة عن الأصول الخاصة أو عن الفصيلة ، إلى ثلاثة أقسام : —

١ — وراثة جسمية ؛ وهى وراثة الأمور المتعلقة بالجسم ، ومنها وراثة اللون والطول والقصر وما إليها ؛

٢ — وراثة عقلية ؛ وهى وراثة مظهر من مظاهر الادراك أو الوجدان أو النزوع ؛

٣ — وراثة خلقية ؛ ومنها وراثة الحلم واللين والورع والتقوى والكرم . . . وما إلى ذلك .

(ثالثا) وتنقسم الوراثة باعتبار صلاحية الصفات الموروثة إلى قسمين : —

١ — وراثة صالحة ؛ وتظهر فيما ينقل للطفل من أصوله الخاصة أو من فصيلته من الصفات الجسمية والعقلية والخلقية التى ليس لها أى أثر ضار

(١) أنظر ص ١٣٧ سطر ١٤ وتوابعه .

فى حياته الفردية والاجتماعية .

٢ – *وراثة مرضية أو « باتولوجية »* ؛ وتظهر فيما ينقل للطفل من أصوله الخاصة أو من فصيلته من الصفات الضارة ، جسمية كانت (وراثة بعض الأمراض الجسمية كالسل والزهرى . . . وبعض العاهات البدنية كالعمى والصمم . . .) ، أو عقلية (وراثة الجنون أو العتة أو الخوف المفرط أو ضعف الارادة وما إلى ذلك) ، أو خلقية (وراثة الخجل المفرط أو الميل إلى العهارة أو إلى الانتحار أو إلى الفسق . . . وما إلى ذلك) .

هذا – ومن أنواع الوراثة مايسمونه « الوراثة المتحدة الأزمنة » ومايسمونه « الوراثة بالتأثير » ، وسنتكلم عنهما فى فقرة « قوانين الوراثة » [1].

– ٢ –

اسباب الوراثة

ينحصر سبب الوراثة فى المادة الحيوية المكونة للجنين . وهى تتألف من جزءين : البويضة واللقاح . فالبويضة هى خلية الانثى ويبلغ قطرها ١/١٢٠ أو ١/١٣٠ من البوصة ، واللقاح هو خلية الذكر وهى أصغر من الاولى بثلثمائة الف مرة . — ولا يلقح البويضة من الحيوانات المنوية التى تصادفها إلا حيوان واحد . — فالاوصاف التى يرثها الجنين عن أمه أو عن أحد أصولها تأتى اليه عن طريق البويضة ، والتى يرثها عن أبيه أو عن أحد أصوله تأتى اليه عن طريق اللقاح ، والتى يرثها عن فصيلته تأتى اليه عن طريق البويضة واللقاح معا .

---

(١) أنظر صفحة ١٣٨ (من سطر ١٧) والصفحات التالية لها .

- ٣ -

قوانين الوراثة

بعد أن تناول العلامة « ريبو »[1] فى مقدمة كتابه الجليل :

(١) تيودول أرمان ريبو Théodule - Armand Ribot ، فرنسى من أشهر فلاسفة الغرب فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، ومن أكبرهم فضلا على علم النفس . ولد بجينجان Guingamp من أعمال فرنسا سنة ١٨٣٩ وتوفى بباريس سنة ١٩١٦ . تخرج فى مدرسة المعلمين العليا بباريس ، ولم يكد يتجاوز العقد الثالث من عمره حتى تلألأ نجمه فى عالم الفلسفة ، فانشأ سنة ١٨٧٦ « المجلة الفلسفية La Revue Philosophique » ، التى لم تلبث بفضل مجهوداته القيمة وبحوثه الجليلة أن أصبحت ، بعد زمن يسير من تاريخ انشائها ، من أكثر مجلات أوروبا انتشارا وأكبرها قيمة فى كل فروع الفلسفة . — عين سنة ١٨٨٥ أستاذا لعلم النفس التجريبى « بجامعة السربون » ثم « بالكليج دوفرانس » سنة ١٨٨٨ . وفى سنة ١٨٨٩ انتخب عضوا « بأكاديمية العلوم الخلقية والسياسية » بباريس (إحدى الاكاديميات الخمسة المكونة للمجمع العلمى الفرنسى) . — وقد كتب فى علم النفس وحده ما يربو عن عشرين مؤلفا ، وألف فى غيره من فروع الفلسفة عدة كتب ، وترجم لكثير من مشاهير الفلاسفة ، ونقل الى الفرنسية بعض مؤلفاتهم ، هذا إلى مقالاته العديدة التى نشرها فى مختلف المجلات الاوربية والامريكية .

ومؤلفاته فى علم النفس تعتبر الآن من أهم المراجع ، وأصدقها قيلا ، وأدقها بحثا . واليها يرجع أكبر فضل فى نهضة علم النفس الحديث . وقد اعتمد فى كل بحوثه على أوثق الطرق العلمية التجريبية ، وأضاف إلى الطرق القديمة لهذه الدراسة طريقة جديدة لم يكد يسبقه اليها أحد ، وهى تحليل القوى النفسية فى حالاتها المرضية تحليلا يتوصل به إلى معرفة مزايا هذه القوى وتطورها ووظائفها فى حالاتها العادية . وقد ظهرت جدوى هذه الطريقة الحديثة لكثير من علماء النفس الحاليين فترسموا خطاه فيها وجعلوها اساسا لبحوثهم ، وقام بنشرها فى حياته وبعد وفاته كثير من أساتذتى الذين تلقيت عليهم علم النفس بجامعة باريس (جامعة السربون) والذين كانوا من صفوة تلاميذه

« الوراثة النفسية » ، موضوع انتقال الصفات الجسمية بطريق الوراثة ؛ وبعد أن درس بتفصيل فى الباب الأول من هذا الكتاب وراثة القوى النفسية المختلفة : وراثة الغرائز (موضوع الفصل الأول من الباب الأول) ؛ وراثة الادراك الحسى (موضوع الفصل الثانى) ؛ وراثة الذاكرة والعادة (موضوع الفصل الثالث) ؛ وراثة الذكاء (موضوع الفصل الرابع) ؛ وراثة الميول والطباع وبقية المظاهر الوجدانية (موضوع الفصل الخامس) ؛ وراثة الصفات الارادية والعملية (موضوع الفصل السادس) ؛ وراثة الفرد للصفات النفسية الخاصة بشعبه وبأمته (موضوع الفصل السابع) ؛ وراثة الصفات المرضية النفسية (موضوع الفصل الثامن) ؛ — بعد هذا كله ، أمكنه فى الباب الثانى أن يستنبط من كل ماذكره فى المقدمة وفى الباب الأول بعض قوانين لا تصدق على الوراثة النفسية فحسب (التى هى الموضوع الأصلى لمؤلفه) ، بل يصدق جلها على الوراثية الجسمية كذلك ، وهذه القوانين هى :—

١ — *قانون الوراثة الخاصة المباشرة* : ينُقل للطفل بطريق الوراثة الصفات النفسية لأبويه معاً . فما يسمونه « الوراثة بالتحيز[1] » لا وجود له فى الناحية النفسية . — وكل ماهنالك أنه قد تتغلب لدى الطفل الصفات النفسية التى ورثها عن أحد أبويه على الصفات النفسية التى ورثها عن

ومساعديه ، وأخص بالذكر منهم العلامة جورج دوما (أستاذ علم النفس المرضى بجامعة السربون) والعلامة هنرى دولاكروا (عميد كلية الآداب بجامعة باريس وأستاذ علم النفس العام بها) .

ومن أشهر مؤلفات ريبو : « الوراثة النفسية » (الذى يهمنا الآن فى موضوعنا) ؛ « الميول » ؛ « المعانى الكلية » ؛ « الخيال الاختراعى » ؛ « الانتباه » ؛ « مسائل الحياة الوجدانية » ؛ « أمراض الذاكرة » ؛ « أمراض الارادة » ؛ « أمراض الشخصية » .

(١) أنظر ص ١٣٤ السطر الأول وتوابعه .

الأب الآخر لدرجة تستكنّ معها هذه الصفات الأخيرة وتختفى مظاهرها فيخيل إلينا خطأ أنه لم يرث إلا عن أحد أصليه . — وسيزيد هذا وضوحا القانونان الآتيان .

٢ — قانون التغلب فى الصفات الموروثة : قد يحدث أن تتغلب ، فى تكوين الطفل النفسىّ ، صفات أحد أبويه على صفات الأب الآخر لدرجة تستكن معها الصفات المغلوبة وتختفى مظاهرها فيخيل إلينا عدم وجودها ، وهى موجودة بالقوة بدليل أنها تنتقل بطريق الوراثة إلى أبناء الكائن الذى يخيل إلينا عدم وجودها لديه ، كما سيظهر ذلك فى القانون التالى .

٣ — قانون الوراثة الخاصة غير المباشرة أو الاتافيسم Atavisme : قد ينقل للطفل بطريق الوراثة بعض صفات كانت موجودة فى احد أجداده أو جداته من جهة الأب او من جهة الأم من الدرجة الأولى أو من الدرجات التالية لها ولم تكن موجودة فى أصله المباشر . — غير أن عدم وجودها فى أصله المباشر ليس ، فى هذه الحالة ، إلا ظاهريا فقط ، والحقيقة أنها كانت موجودة لديه بشكل مستكن ، وأن الطفل قد ورثها عنه لا عن أصله غير المباشر . — فما يسمونه « الوراثة الخاصة غير المباشرة »[1] التى تشمل «الوراثة الفرعية»[2] يرجع فى الحقيقة إلى «الوراثة الخاصة المباشرة».

٤ — قانون الوراثة المتحدة الأزمنة Hérédité Homochrone : قد تظهر لدى الفرع فى طور من أطوار حياته صفة وراثية جسمية أو نفسية كانت قد ظهرت لدى أصله فى سن مماثلة لسن ظهورها لديه .

وأكثر ماتحدث هذه الظاهرة فى الصفات المرَضيّة . وقد كتب فيها

---

(١) أنظر ص ١٣٣ سطر ٩ وتوابعه .

(٢) انظر ص ١٣٣ سطر ١٢ وتوابعه .

كثير من العلماء ، وبخاصة داروين وهيكيل ، وذكروا لهما عدة شواهد نجتزىء منها بما يلي : —

قرر العلامة « ريبو » أن « داء الرقص La Chorée » يصيب الفرد عادة في الطفولة ، والسل في المرحلة الوسطى من الحياة ، والنقرس La Goutte في الشيخوخة ؛ وأن هذه الأدواء إذا أصيب بها الأصول كثيراً ماتصيب الفروع بطريق الوراثة ، وتصيبهم عند مايبلغون نفس السن التي أصيب بها أصولهم عند ما بلغوها .

وقرر الأستاذ « لوكاس Lucas » أن بعض الأمراض المخية كداء النقطة Apoplexie والصرع Epilepsie تظهر لدى الفروع وراثياً في نفس السن التي ظهرت فيها لدى الأصول .

وروى الأستاذ « سدجويك Sedgwick »أن خنصر رجل قد أخذ ، لسبب مجهول ، عند بلوغه سناً معينة ، ينحنى إلى باطن كفه ، وأن نفس هذه الظاهرة قد بدت عند ولديه في نفس السن التي بدت فيها عنده .

وروى « داروين » أن شخصاً قد أصيب بالعمى وسنه سبع عشرة سنة ، فأصيب به سبعة وثلاثون فرداً من أولاده وأحفاده في نفس السن التي أصيب فيها به ؛ وأن آخر قد أصيب بالعاهة نفسها وسنه إحدى وعشرون سنة فأصيب بها أربعة من أولاده وسنهم إحدى وعشرون .

وروى « داروين » كذلك أن أخوين قد أصيبا بالصمم وسنهما أربعون سنة ، وظهر أن أباهما وجدهما قد أصيبا بالعاهة نفسها وسن كل منهما أربعون .

وروى الأستاذ « سكيرول Squirol » عدة حالات ظهرت فيها بعض أمراض عصبية عند الفروع في نفس السن التي ظهرت فيها عند أصولهم . ومن هذه الحالات : أن رجلا قد انتحر وهو في أواخر العقد الخامس

من عمره وظهر أن أباه وجده قد انتحرا فى أواخر العقد الخامس من عمريهما ؛ وأن أسرة قد أصيب جميع أفرادها بالجنون فى سن الأربعين.

واستنبط الأستاذ ريبو ، من أمثلة عديدة تتعلق بانتحار الفروع فى نفس السن التى انتحرت فيها أصولهم ، أن « الوراثة المتحدة الأزمنة » تكاد تكون مطردة فى انتقال الميل إلى الانتحار من الأصول إلى الفروع .

وروى الأستاذ مورو Moreau فى كتابه : « علم النفس المرضى » أن رجلا قد ذعر من الثورة الفرنسية (ثورة سنة ١٧٨٩) فأصيب بجنون قضى عليه أن يحبس نفسه فى حجرة من منزله وظل كذلك مدة عشر سنين وأن بنته عند ما بلغت السن التى أصيب فيها أبوها بهذا المرض ، أصيبت به كذلك ، وحبست نفسها فى حجرتها ، دون أن يكون ثمت أى سبب خارجى يحملها على ذلك .

ومن هذا النوع مسألة انتقال الصلع بطريق الوراثة فى الأسرات المصرية وغيرها ، فقد لوحظ أن الفروع يصابون به فى نفس السن التى أصاب فيها الأصول .

وهذا النوع من الوراثة يبدو غريباً ، فان الصفات التى تنقل بوساطته كثيراً ما تكون قد ظهرت عند الأصل فى وقت لاحق للوقت الذى وُلد فيه الفرع ، وقد علمنا أن سبب الوراثة ينحصر فى المادة المكوّنة للجنين التى تتألف من البويضة واللقاح . فكيف يعقل إذن أن يرث الطفل صفة لم تكن موجودة فى أحد أصليه وقت أن تكون من ماءيهما ؟ ! وما السبب الذى اقتضى أن تظهر هذه الصفة عنده فى نفس السن التى ظهرت فيها عند أحد أصليه ؟ ! .

ولكننا إذا تأملنا مليًّا تبين لنا أن هذا النوع من الوراثة لا يختلف مطلقاً عن الأنواع العادية . وذلك أنه إذا اصيب شخص فى سنّ ما بعاهة

جسمية أو بمرض عقلى من غير أن يكون ثمت سبب خارجى يترتب على مثله أصابة كهذه ، فما ذاك إلا لأن تركيبه الداخلى الأصلى ، أى تكوينه الطبيعى ، كان يقتضى أن يصاب بتلك العاهة أو بذلك المرض بعد مرور زمن معين : قد كان لديه مثلا جراثيم مرضية كامنة ينجم عنها بعد مرور زمن معين العمى أو الصمم أو انحناء بعض الأصابع إلى باطن الكف أو الصلع وما إلى ذلك من العاهات الجسمية ؛ أو كان لديه استعداد عصبى كامن ينجم عنه مثلا أن يصاب بعد كذا من السنين بنوع خاص من الجنون يحمله على عدم مغادرة حجرته أو على الانتحار . . . الخ . . . الخ . ـ فاذا ولد لهذا الشخص ولد انتقل إليه ، فى المادة الحيوية المؤلّفة أجزاؤه منها ، ذلك التكوين الطبيعى الخاص الذى كان كامناً فى أصله ، والذى يترتب على انتقاله إليه بطريق الوراثة أن يصاب هو بالعاهة أو بالمرض بعد مرور نفس الزمن الذى أصيب أصله بواحد منهما بعد مروره.

وهذه الحالات تبين لنا مقدار أثر الوراثة ، ودقة قوانينها ، وأن ويلاتها تحيق بكثير من الناس من حيث لا يشعرون .

٥ — *قانون الوراثة بالتأثير* Hérédité d'influence : إن ما يسمونه « الوراثة بالتأثير » التى قامت أدلة كثيرة على حدوثها فى الصفات الجسمية لم تثبت بشكل قاطع فى الصفات النفسية .

و« الوراثة بالتأثير » هى أن ينتقل إلى الطفل بعض صفات من ذكر كان قد لقح أمه وولدت منه قبل أن تتصل بأبيه .

وقد لوحظت حالات كثيرة من هذا النوع من الوراثة عند بعض الحيوانات الراقية وعند الانسان ، وقد كتب فيها كثير من قدامى المؤلفين على الأخص ، مثل فان هلمونت Van Helmonte وهالير Haller وبورداش

وذكروا Houzeau وهوزو Cl·Bernard وكلود برنارد Burdach
لها شواهد عديدة نجتزىء منها بما يلى : —

قرر « بورداش » فى كتابه « علم النفس » أنه إذا لقح حمار فرساً فنتجت بغلا ثم لقحها بعد ذلك حصان فانها تنتج مهراً به بعض صفات من فصيلة الحمار .

وروى معظم المؤلفين فى هذا النوع من الوراثة أن فرساً انجليزية قد علقت سنة ١٨١٥ من حمار وحشى فجاءت منه ببغل لون جلده يشبه لون الحمار الوحشى ، ولم تر بعد ذلك هذا الحمار . وفى سنة ١٨١٧ لقحها جواد عربى فجاءت منه بمهر لون جلده يشبه تماماً لون الحمار الوحشى الذى كان قد لقحها سنة ١٨١٥ ، وتكررت نفس الظاهرة مع هذه الفرس سنة ١٨١٨ وسنة ١٨٢٣ .

ورووا كذلك أن خنزيراً مستأنسة قد علقت من خنزير وحشى فجاءت منه بصغار فيها لون أبيها ، وبعد موت هذا الخنزير الوحشى بزمن طويل لقحها خنزير مستأنس ، فجاء من بين صغارها واحد يشبه لونه كل الشبه لون الخنزير الوحشى ، وتكررت هذه الظاهرة عند هذه الأنثى مرة أخرى .

ورووا أيضاً أن كلبة قد لقحها كلب من غير فصيلتها فولدت منه ، ولم يلقحها بعد ذلك إلا كلاب من فصيلتها ؛ ولكنه كان يوجد ، من بين الاجراء التى تلدها كل مرة ، جرو واحد به صفات الكلب الأجنبى عن فصيلتها الذى كان قد لقحها أولا .

وذكر « هوزو » عدة حالات من هذا النوع لاحظها عند طائفة كبيرة من الحيوانات المنزلية .

وذكر « بورداش » : « أن الطفل الانسانى قد يشبه أحيانا زوج أمه الأول ، الذى قد يكون متوفى من منذ زمن طويل ، أكثر مما يشبه أباه » ؛

ولكنه لم يورد أي مثال من هذا القبيل .

وروى «ميشليه Michelet» في الجزء الثالث عشر من كتابه « تاريخ فرنسا » : « أن مدام دومنتسبان قد جاءت بولد من زوجها دو منتسبان ثم صارت صفية للويس الرابع عشر وجاء منها بلويس — أوجيست (الملقب بالدوق دومين ، وقد ادعاه لويس الرابع عشر) الذي كان يشبه في كل صفاته النفسية زوج أمه الأول (مسيو دومنتسبان) » .

ولم نعثر ، فيما يتعلق بانتقال الصفات النفسية عن طريق « الوراثة بالتأثير » ، على غير هذا المثال الذي ذكره ميشليه ؛ ومثال واحد لا يكفي لاثبات قاعدة ؛ على أنه غير موثوق بصحته ، ومن الممكن تأويله تأويلا آخر يجعله عديم الدلالة في هذه الناحية . — وهذا مادعا العلامة ريبو إلى عدم الاعتراف « بالوراثة بالتأثير » في الصفات النفسية .

والوراثه بالتأثير من أشد أنواع الوراثة شذوذاً ؛ فان الصفات التي تنتقل بوساطتها إلى الطفل هي صفات كائن لم يتدخل مطلقاً في تكوينه وإنما اشترك في تكوين أخ له من قبل ؛ وقد علمنا أن سبب الوراثة ينحصر في المادة المكونة للجنين التي تتألف من البويضة واللقاح .

وأشهر النظريات التي قيلت في تعليلها نظريتان :

الأولى نظرية كلود برنارد التي تتلخص في أن كمية الحيوانات المنوية إذا لم تبلغ قدراً معيناً لا تلقح البويضة إلا تلقيحاً ناقصاً غير كاف لتكوين جنين ولكنه كاف لترك آثار في البويضة ؛ فاذا مالُقحت هذه البويضة بعد ذلك تلقيحاً كاملا من ذكر آخر نشأ الجنين وبه بعض صفات من الملقح الأول لأنه قد اشترك فعلا في تكوينه فكل حالات « الوراثة بالتأثير » سببها ، في نظر كلود برنارد ، ان كمية كافية من لقاح الذكر الأول قد صادفت بويضة أو بويضات فلقحتها تلقيحاً كاملا ، وكمية أخرى غير

كافية قد صادفت بويضة أو بويضات أخرى فلقحتها تلقيحاً ناقصا ؛ فالبويضات الملقحة تلقيحا كاملا تتكون فيها الأجنة ، والملقحة تلقيحا ناقصا لا تتكون فيها الأجنة حتى يكمل تلقيحها ؛ فاذا ما كمل تلقيحها من ذكر غير الذكر الاول تبدو مظاهر « الوراثة بالتأثير » فينشأ الطفل مشبها للذكر الاول الذى قد اشترك فى تكوينه . — ولكن هذه النظرية غير واضحة ؛ لاننا نعلم أن الذى يلقح البويضة إنما هو حيوان منوى واحد ؛ اللهم إلا أن قصد بالتلقيح الناقص أن يكون الحيوان الملقح غير متوافرة فيه كل العناصر الحيوية اللازمة .

والنظرية الثانية نظرية «هوزو» التى ذكرها فى كتابه « دراسة القوى العقلية فى الحيوان والانسان» والتى تتلخص فى أن التلقيح قد يترك أحيانا فى رحم الانثى آثاراً جرثومية دائمة تؤثر فى كل ماتعلق به بعد ذلك أو فى بعضه .

هذا ، وقد اشتغل بدراسة الوراثة قبل الاستاذ ريبو كثير من العلماء واستنبطوا من بحوثهم فيها طائفة كبيرة من القوانين يضيق المقام عن تفصيلها وحسبنا أن نذكر لك منها مايلى : —

١ — قانون مصدر الصفات الوراثية : مجموع الصفات التى يُزوَّد بها الفرع عن طريق الوراثة ينتقل إليه نصفها من الصفات الظاهرة (أى غير المستكنة) فى أصلية المباشرين ، وربعها من الصفات الظاهرة فى أجداده من الدرجة الاولى ، وثمنها من الصفات الظاهرة فى أجداده من الدرجة الثانية ، و $\frac{1}{16}$ منها من الصفات الظاهرة فى اجداده من الدرجة الثالثة . . . وهلم جرا .

وهذا القانون تقريبى اكثر منه تحديدى ، وبخاصة فى الانسان ؛

ولـكنه يبين لنا على كل حال أن الصفات الوراثيـة لا يأخذها الفرع من الصفات الظاهرة فى أصليه المباشرين فحسب ، بل يأخذ بعضها من الصفات الظاهرة فى أجداده من الدرجة الاولى ومن الدرجات التى تليها .

٢ — قانون الصفات الخارجة عن المعتاد رفعة أو ضعة : إذا كان فى الاصل المباشر صفة من الصفات بحالة خارجة عن الحد المعتاد رفعة أو ضعة وانتقلت بطريق الوراثة إلى فرعه ، فانها تنتقل اليه غالبا بحالة أقرب إلى المعتاد .

فابن الذكى ذكاء حاداً فوق العادى ينشأ غالبا أقل ذكاء من أبيه وأقرب إلى الذكاء المتوسط ، وابن الغبى غباوة بالغة ينشأ غالباً أقل غباوة من أبيه وإن كان لا يبلغ ذكاؤه متوسط الذكاء ، والغالب فى ابن الطويل طولا فاحشاً أن يكون أقصر من أبيه وأطول من المتوسط ، وفى ابن القصير جداً أن يكون أطول من أبيه وأقصر من المتوسط .

ويرجع هـذا القانون ، فى التحليل الأخير ، إلى القانون الأول . وذلك لأن الفرع إذا لم يشبه تماما أصله المباشر فى الصفة الخارجة عن الحد المعتاد ، فما ذاك إلا لأنه ، بحكم القانون الأول ، يشبه أجداده فى هذه الصفة ولو بعض المشابهة ، ولا بد أن يكون من بين أجداده من هو عادى فيها أو دون العادى .

٣ — قانون الصفات العقلية والخلقية : إن معظم الصفات الوراثية العقلية والخلقية لا تبدو بأجلى مظاهرها إلا عند البلوغ . فهى توجد بالقوة فى الشخص من منذ تكوينه الأول ، وتظهر بوادرها بعيد الولادة ، ثم تزداد وضوحا شيئا فشيئا . ولـكن لا يتم نضجها إلا فى طور البلوغ .

وهذا القانون كبير النفع للمربين على ماسنذكره فى فقرة « واجبات

الأمة والمربى والفرد حيال الوراثة ».

وهناك قوانين أخرى منها ما يحدد الصفات الموروثة والصفات المكتسبة، ومنها ما يبين الصفات القابلة للانتقال والصفات غير القابلة للانتقال من الأصول إلى الفروع، ومنها ما يبين كيفية هذا الانتقال واطراده وأسباب تخلفه، ومنها ما يبين كيفية تغلب بعض الصفات الموروثة فى الشخص على بعضها الآخر وأسبابه، أو ظهور بعضها بالفعل ووجود بعضها بالقوة... وما إلى ذلك من الأمور الدقيقة التى لا يتسع المقام لذكرها؛ وقد تكفلت بشرحها المؤلفات الخاصة فى الوراثة.

هذا، وأشهر من عُنى، قبل العلامة ريبو، بدراسة الوراثة، وبخاصة فى عالم النبات، وبالتنقيب عن قوانينها، الأستاذ مندل[1] الذى جُعلت فيما بعد بحوثه وقوانينه فى هذه الناحية موضوعا لشعبة مستقلة من علم

(١) يوحنا مندل Johann Mendel المعروف فى الاوساط الكنيسية باسم جريجور Grégor ولد بهازندورف من اعمال سيليزيا بالنمسا سنة ١٨٢٢ وتوفى ببرين سنة ١٨٤٤. اختير قسيسا لبلدة برين سنة ١٨٤٧ ولم تلهه شئون الكنيسة عن متابعة الدرس والبحث، فرحل إلى فينا حيث حصل من جامعاتها على أرقى شهادات فى العلوم الرياضية والعضوية والطبيعية (سنة ١٨٥١ — سنة ١٨٥٣). وبعد عودته إلى برين اشتغل فيها بتدريس علم الطبيعة وبالبحث فى الوراثة فى عالم النبات التى وقف على دراستها نحو سبع سنين كاملة. غير أن بحوثه لم تقابل باهتمام فى مبدأ ظهورها، ولعل ذلك راجع إلى اشتغال العلماء آنئذ بنظرية دارون فى أصل الانواع. ولكن فى سنة ١٩٠٠ انتشرت بحوثه انتشارا كبيرا وعنى بها العلماء. ويرجع الفضل فى انتشارها هذا الى الاستاذ دوفرى De Vries (أحد علماء النبات الهولنديين). وقد بلغ من اهتمام العلماء ببحوثه وقوانينه أن جعلوها موضوعا لشعبة مستقلة من شعب البيولوجيا يطلق عليها الآن اسم منديليسم. — وقد اهتدى مندل إلى معظم قوانينه بما قام به من التجارب على النباتات وبخاصة على زهرة البسلة.

البيولوجيا أطلق عليها العلماء اسم منديليسم ، والأستاذ شارل نودان [١] الفرنسى الذى أطلق العلماء كذلك على بحوثه اسم نودينيسم.

– ٤ –

الأهمية النسبية لكل من الوراثة والتربية المكتسبة وأثر كل منهما

انقسم العلماء فى هذه الناحية فريقين : —

فالفريق الأول، وعلى رأسه «فونتينيل Fontenelle» و«أوجيست كونت A. Comte» و«سبنسر» و«شوبنهور Schopenhauer» و«جولتون Galton» ، يعتقد أن الصفات الوراثية هى كل شىء فى الانسان، وأن الوراثة هى التى تقدر مستقبل الشخص من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية فينفذ ماقدرت ، وتحكم على طباعه واستعداداته ومركزه الفردى والاجتماعى فيتم ماحكمت به ، وأن التربية المقصودة لايد لها على نقض ماحكمت به ولا على تعديله. فمن ورث سواد البشرة أو القصر عن أصله لا نستطيع مهما أوتينا من قوة أن نغير من لونه أو نزيد شروى أنملة على طوله ؛ ومن نكبته الوراثة بالغباوة أو العته أو ضعف الذاكرة أو الخوف المفرط أو الميل إلى الانتحار أو إلى سفك الدماء أو إلى العهارة . . . تعجز كل وسائل تربيتنا المقصودة عن أن تنتزع منه صفة من هذه الصفات.

وأما الفريق الثانى، وعلى رأسه «لوك» و«هيلفيتيوس» و «ستوارت ميل»

---

(١) شارل نودان Charles Naudin من أشهر علماء النبات الفرنسيين ولد بأوتان سنة ١٨١٥ وتوفى بأنتيب سنة ١٨٩٩ . حصل على دكتوراة فى العلوم سنة ١٨٤٢ ، وعين عضوا بأكاديمية العلوم سنة ١٨٦٣ . وقد وقف قسطا كبيرا من نشاطه العلمى على دراسة الظواهر الوراثية فى النبات.

و«ديلاج»فيخالف الرأى المتقدم ويعتقد أن الفردمدين بأهم صفاته للتربية المكتسبة ، وان أثر الوراثة فى الفصيلة الانسانيةليس شيئاً مذكوراً بجانب آثار المنزل والمدرسة والمجتمع . — وقد بالغ بعض افراد هذا الفريق فأنكر أثر الوراثة واعتقد أن الناس كلهم يكادون يكونون سواسية عند الولادة وان الفروق التى تشاهد فيهم فى الصفات العقلية والخلقية على الأخص إن هى إلا نتيجة لتأثير البيئة المنزلية والاجتماعية التى نشئوا فيها ولتأثير التربية التى زُوّدوا بها.ومن هؤلاء «لوك»الذى شبه عقل الطفل بصحيفة بيضاء ينقش عليها المربى ما شاء ؛ و«ديلاج» الذى يقول : « إذا أشبه الطفل والديه أو أحدهما فى الصفات العقلية والخلقية فما ذاك إلا لاتحاد المؤثرات الأسرية والاجتماعية التى عملت على تكوينهما النفسى » .

والرأى الصحيح الذى يجب أن نتمسك به هو أن كلا من الوراثة والتربية له أثر عظيم فى نشأة الطفل وتكوينه الجسمى والعقلى والخلقى : —

أولا — فمن المكابرة العقيمة إنكار أثر الوراثة فى تكوين الطفل الحيوانى والنباتى ؛ وكيف يجرؤ أحد على إنكار ذلك وأبسط المشاهدات كاف فى إثبات أن كثيراً من الصفات الجسمية والعقليةوالخلقية ، عاديّها وغيرعاديّها ، صالحها وفاسدها ، طبيعيها ومرضيها ، ينتقل للفرع من أصوله ومن الفصيلة التى ينتمى إليها :

١ — فالمرأة لا تتمخض إلا عن أناسىّ ، والهرة لا تأتى إلا بهرر ، والكلبة لا تلد إلا كلاباً ، واللبؤة لا تنتج إلا أسوداً ، وإذا لقح حمار فرساً جاءت بحيوان به صفات من كل من أصليه (البغل) . . . ؛ ونواة البرتقال لا تنبت إلا شجرة برتقال ، وبذور الرمان إذا غرست بجانب بذور التفاح فإن هذه تنبت شجر تفاح وتلك شجر رمان ، مع أنها كلها

تسق بماء واحد وتستمد طعامها من أرض واحدة ، ومن بذر القمح لم يحصد الشعير . . .

٢ — والفرع يولد دائما مشبها لواحد أو أكثر من أصوله فى تكوينه الجسمى الخارجى أو فى بعض أجزاء جسمه الظاهرة : الأطراف ، الجزع ، الرأس ، الأظافر ، الشعر . . . — وقلما يخالف الفرع أصوله فى شكل وجهه وتقاطيعه العامة ؛ ولذلك كثيراً ما نستطيع الحكم على أسرة الشخص ، إذا كان معروفاً لنا بعض أفرادها ، لمجرد تأملنا فى تقاطيع وجهه ؛ وفراسة العرب وغيرهم فى هذا الباب قد فاض بها نطاق المؤلفات . وقد يشبه الفرع فى طور من أطوار حياته أحد أصوله فى هذه الصفات ويختلف عنه فى طور آخر ؛ ولكنه لا يختلف عنه فيها إلا ليشبه أصلا آخر من أصوله . فقد يشبه الولد أمه صغيراً وأباه شاباً أو العكس ؛ فهو لا يتحرر من أثر أحد أصوله إلا ليخضع لأثر الأصل الآخر .

٣ — وأطفال الطوال ينشئون غالباً طوالا ، وأولاد القصار ينشئون مثل أصولهم . وقد فطن ، من أقدم العصور ، إلى هذه الظاهرة مربو الدواجن والجمعيات الزراعية فانتفعوا بها أيما انتفاع فى تناسل الحيوانات وفى تكوين أنواع خاصة منها . وانتفع بها كذلك بعض الملوك فى الفصيلة الانسانية نفسها ؛ فالتاريخ ينبئنا أن فردريك غليوم الأول (ملك بروسيا من ١٧١٣ إلى ١٧٤٠) كان محباً لطوال القامة فكوّن فرقةً من حرسه الملكى اختار كل أفرادها من الطوال طولا فاحشاً ، وأطلق عليها فرقة « الجبارين » ، وكان لا يسمح للواحد منهم أن يتزوج إلا من مماثلة له طولا ، وبذلك تمكن من تكوين جماعة انسانية توافرت فى نسلها تلك الصفة التى كان شغوفاً بها .

٤ — ومعظم اولاد الضخام يولدون أو يصبحون فيما بعد ضخام

الأجسام ، ولو كانت أعمالهم ومآكلهم ومشربهم وسكناهم من شأنها أن تعوق النمو الجسمى .

٥ - وأولاد السود ينشئون سوداً ولو ولدوا فى منطقة باردة أو معتدلة ، وأولاد البيض ينشئون بيضاً ولو ولدوا فى منطقة حارة . . .

٦ — وكثير من الصفات الجسمية الباطنية ينتقل من الأصول إلى الفروع : فقد دلت آلاف المشاهدات على أن الفرع يشبه غالبا أصوله فى جهازه العظمى من حيث شكله وزنته وأمراضه ، وفى تكوين جمجمته ، وفى عموده الفقرى ، وفى أجهزته التنفسية والدموية والهضمية والتناسلية والعضلية ، وفى الجهاز العصبى بجميع أجزائه وبخاصة فى المخ من حيث زنته ومساحته وتلافيفه . . .

٧ — ولا يشبه الفرع أصله فى العناصر الصلبة من جسمه فحسب ، بل كثيراً مايشبهه كذلك فى العناصر السائلة كالدم واللعاب والاستعداد للنزيف وما إلى ذلك . فقد اشتهر كثير من الاسرات بوفرة الدم ، وبعضها بفقره ، وبعضها بالاستعداد للنزيف . . . وظلت هذه الصفات ملازمة لها فى جميع أعقابها وقد روى عن كثير من أفراد الأسرات المعروف عنها الاستعداد للنزيف أن خدشا حقيراً قد ينجم عنه لديهم نزيف هائل يفضى إلى الموت .

٨ — وليس انتقال الصفات الجسمية من الأصول إلى الفروع مقصوراً على التكوين الظاهرى والباطنى ، بل يشمل كذلك الأمور المترتبة على هذين التكوينين ، ككثرة النسل وقلته ، وطول العمر وقصره ، ودرجة الحصانة ضد الأمراض ، والقوة الحركية ، ونوع الصوت وشكله . . . وما إلى ذلك .

فقد اشتهر كثير من الاسرات بكثرة النسل ، وظلّت هذه الصفة

ملازمة لها فى جميع أعقابها . ومن ذلك مارواه الاستاذ « جيرو Girou » من أن امرأة رزقت تسعة عشر ذكراً وخمس بنات وأن بناتها الخمسة رزقن ستة وأربعين ولداً ؛ وما رواه الاستاذ « لوكاس » من أن أسرة قد رزقت تسعة عشر ولداً ، وأن أبناءها وبناتها وأحفادها قد اشتهروا بكثرة نسلهم كثرة مفرطة ؛ وروى « بنسواستون دوشاتونيف » عن نبلاء فرنسا الأقدمين أمثلة كثيرة من هذا القبيل .

وقد قامت أدلة عديدة على أن طول العمر أو قصره ينتقل غالبا من الأصول إلى الفروع ؛ ووقف كثير من العلماء على هذا الموضوع مؤلفات خاصة أثبتوا فيها بالبراهين الساطعة أن أولاد المعمرين يشبهون غالبا أصولهم فى هذه الصفة ، ولو قضوا حياتهم فى السجون أو فى الأشغال الشاقة ، وأن أولاد قصار الأعمار لا يتجاوزون إلا نادراً متوسط العمر ، مهما بذلوا من العناية بصحتهم ومهما سهلت أعمالهم . يقول الاستاذ « لوكاس » : « إن متوسط الاعمار فى الشعوب الانسانية يختلف باختلاف البيئة الجغرافية ، ووسائل الصحة ، وشكل الاعمال ، ودرجة الحضارة . أما التعمير وقصر الحياة عن المعتاد فلا يتأثران بأى ظاهرة من هذه الظواهر ؛ وكل الشواهد التى لاحظناها والتى رواها المؤرخون عنهما لا تدع مجالا للشك فى أن سبب كل منهما يرجع إلى استعداد جسمى خاص مزود به بعض الافراد عن طريق الوراثة . . . . » — وقد فطن لهذه الظاهرة شركات التأمين على الحياة بانجلترا ، فتراها قبل قبول التأمين على حياة فرد ما تُعنى عناية كبيرة بالبحث عن تاريخ أسرته وعدد السنين التى عاشها أبواه وأصوله من جهة الاب ومن جهة الام من مختلف الدرجات .

وكذلك الاستعداد الجسمى الذى يكسب الشخص حصانة ضد أمراض معينة ؛ فقد كثرت الأدلة على انتقاله من الأصول إلى الفروع

كثرة أصبحت معها هذه الظاهرة من بدهيات الطب .

وليس ثمت مظهر من مظاهر القوى الحركية إلا وقد ثبتت قابليته للانتقال من الأصول إلى الفروع . فقد اشتهر كثير من الأسرات الاغريقية بالتفوق فى المصارعة وفى بقية « الألعاب الاولمبية » وظلت هذه الصفة ملازمة لأعقابها زمناً طويلا . واشتهر فى انجلترا بالعصور الحديثة بعض أسر بقدرة نادرة على الملاكمة . وبحوث الأستاذ جولتون بهذا الصدد تدل دلالة واضحة على أن المهارة فى المصارعة والمهارة فى تجذيف القوارب يرجع كل منهما إلى استعداد حركىّ خاص ينتقل من الأصول إلى الفروع ، وأن مهرة المصارعين ومهرة المجذفين فى كثير من العصور ينتمون إلى أسرات معينة . ولكثرة التجارب التى قام بها مربو الخيول فى العصور المختلفة أصبح من البدهيات لديهم أن أشكال الحركة المختلفة (سرعة العدو ، اتساع الخطوات أوضيقها فى أثناء الجرى ، الاستعداد للعثور . . . الخ) تنتقل من الأصول إلى الفروع . وقد اشتهر كثير من أولاد فيستريس Vestris وأحفاده (وفيستريس هذا كان أمهر الراقصين بالاوبرا الفرنسية ١٧٢٩—١٨٠٨) بمهارة نادرة فى الرقص . واشتهر كذلك فى التاريخ كثير من الأسرات بمهارة أفرادها وذريتهم فى الرسم ، أو فى النحت ، أو فى العزف على بعض الآلات الموسيقية ، أو فى الخط . . . وهلم جرا .

أما انتقال القوى الصوتية فلسنا فى حاجة إلى الاستدلال عليه ؛ فالمشاهد أن لكل فصيلة حيوانية قدرة على لفظ نوع خاص من الأصوات ، وأن هذه القدرة تنتقل من الآباء إلى أولادهم . وقد ثبت كذلك أن كثيراً من الصفات الصوتية الفردية كالفأفأة والتأتأة واللثغة . . . وما إليها تنتقل من الأصول إلى الفروع .

٩ — وليس الأمر مقصوراً على الصفات الجسمية العادية ، بل يتعداها

إلى الصفات غير العادية التى تظهر فيمن يسمونهم « عجائب المخلوقات » وفى ذوى العاهات الغريبة . وأظهر مثال لهذا «إدوارد لمبرت» الذى كان كل جسمه ، ماعدا وجهه وباطن كفيه وباطن قدميه ، مغطى بزوائد عظميّة متصلة أجزاؤها بعضها ببعض كالغشاء المغطى به جسم السلحفاة ، والذى ولد له ستة أولاد ظهر عند كل منهم ، حوالى اليوم الخامس والأربعين بعد الولادة ، نفس هذا الغطاء العظمى . وقد عاش من هؤلاء الأولاد الستة ولد واحد نقل هذه الصفة لجميع أبنائه ، وهؤلاء نقلوها لجميع أولادهم الذكور وهكذا حتى العقب الخامس . — وقد لاحظ الأستاذ «لوكاس» أن أبناء من ينقص أو يزيد عدد فقراتهم أو أسنانهم عن المعتاد ينشئون مثل أصولهم . وأمثلة هذا النوع تجل عن الحصر ، وقد ذكر ريبو وداروين وهيكيل طائفة كبيرة منها ، بعضها خاص بأعجوبات جسمية ظهرت عند الأصول من منذ ولادتهم ، وبعضها بأعجوبات مكتسبة ظهرت عند الأصول بعد الولادة على أثر إصابة جسمية ما وانتقلت إلى الفروع .

١٠ — وكثير من أولاد ذوى العاهات غير العجيبة (العمى ، الصمم ، البكم . . . وما إليها) وغير المكتسبة (أى التى يكون سببها تكوينا داخلياً لا حادثا خارجياً) يولدون كأصولهم أو يصابون بهذه العاهات فيما بعد دون أن يكون ثمت سبب خارجى يترتب على مثله ما أصيبوا به . — وقد ذكرنا بعض أمثلة لهذه الظاهرة عند كلامنا فى «الوراثة المتحدة الأزمنة [١] » .

١١ — وكثير من الأمور المرَضيّة الجسمية ومن الاستعدادات لأمراض جسمية معينة (السل ، الزهرى ، السرطان ، الشلل . النقرس . . .

(١) أنظر ص ١٣٩ سطر ١١ وتوابعه .

والاستعداد لواحد من هذه الأمراض) تنتقل من الأصول إلى فروعهم. وأمثلة هذه الظواهر قد امتلأت بها مؤلفات علم النفس المرضى وعلم الفيزيولوجيا والطب، وقد أشرنا إلى بعض حالات منها تدل أكبر دلالة على صحة ما نقول، عند كلامنا فى «الوراثة المتحدة الأزمنة [١]».

١٢ — وما قلناه فى مظاهر الجسم نقوله فى مظاهر العقل فكريها ووجدانيها وإراديها، عاديها وغير عاديها، صالحها ومرضيها. — ولعدم اتساع المقام لتفصيل كل نوع من هذه الأنواع وبيان كيفية الانتقال فيه وضرب أمثلة له نكتفى بتكرار الاشارة إلى مؤلف العلامة ريبو: «الوراثة النفسية»، الذى أثبت فيه بالأدلة القاطعة أن كل الصفات العقلية (الغرائز، الادراك الحسى، الذاكرة، العادة، الذكاء، الميول والعواطف والطباع والأمزجة وبقية المظاهر الوجدانية، الصفات الارادية، الصفات النفسية الخاصة بشعب الفرد وبأمته، الأمراض النفسية . . . .) تنتقل من الأصول إلى الفروع، وأن هذا الانتقال هو القاعدة وأنّ تخلفه هو الاستثناء، وأن معظم حالات التخلف ظاهرية أكثر منها حقيقية [٢].

على أن وراثة أى صفة من الصفات النفسية ترجع فى الحقيقة إلى وراثة التكوين العصبى الملائم لها؛ وبذلك يمكن القول بأن ما يسمونه «الوراثة النفسية» ليس فى الواقع إلا مظهراً من مظاهر الوراثة الجسمية أو نتيجة لازمة لها. فما سقناه من الأدلة وما أوردناه من الأمثلة بصدد انتقال الصفات الجسمية من الأصول إلى الفروع، وبخاصة ما يتعلق منها بالجهاز العصبى [٣]، يحمل فى طيه برهانا على انتقال الظواهر العقلية بطريق الوراثة.

(١) انظر ص ١٣٩ وتوابعها.

(٢) انظر فقرة «قوانين الوراثة» صفحة ١٣٦ وتوابعها.

(٣) أنظر صفحات ١٤٩ — ١٥٣؛ وبخاصة ١٥٠ سطر ٥ وتوابعه.

١٣ — أما الصفات الخلقية ، والاستعدادات لأنواع خاصة من السلوك ، فلسنا فى حاجة إلى البرهنة على انتقالها من الأصول إلى الفروع ؛ فان معظم مظاهر الخلق ليست فى الواقع إلا نتيجة لتكوين جسمى وعقلى خاص ؛ فكل ما تقدم من الأدلة على انتقال الصفات الجسمية والعقلية يصح اعتباره فى الوقت نفسه دليلا على انتقال الصفات الخلقية ، صالحها وفاسدها ، من الأصول إلى فروعهم . فلا غرابة إذن أن اشتهر بعض الأسرات بالصلاح والتقوى ، وبعضها بالحلم ، وبعضها بمواساة الفقراء ... وهلم جرا . كما اشتهر بعضها بميل أفرادها إلى الانتحار ، أو إلى انتهاك الأعراض أو إلى السرقة ، أو إلى سفك الدماء ، أو إلى العهارة .... وهلم جرا . وقد روى أن حفيدين من أحفاد ماكس جوكس (صياد أمريكى) تزوجا من امرأتين من أسرة معروفة بسوء السلوك ، فأعقبا مئات ممن ساء سلوكهم ، وكان منهم ١٨٠ من العاطلين و ١٤٠ من معتادى الاجرام و ٦٠ لصاً عادياً و ٥٠ امرأة عاهرة و ٥٠ امرأة أصبن بالأمراض السرية ونقلنها بالعدوى إلى ٤٤٠ شخصا ... الخ . وقد كلفت هذه الأسرة المجرمة حكومة الولايات المتحدة فى خلال ٧٥ سنة ما يقرب من ٢٦١٦٠٠ جنيه انجليزى . ومن تحليل نفسياتهم والبيئات التى عاشوا فيها تبين أن إجرامهم هذا يرجع أهم عناصره إلى الصفات التى انتقلت إليهم من أصولهم أكثر مما يرجع إلى أثر البيئة فيهم . — وأمثلة انتقال الصفات الخلقية تجل عن الحصر ، وقد كُتب فيها عشرات المجلدات .

ولا يمكن تعليل هذه الظواهر كلها علمياً إلا إذا اعترفنا بالوراثة بمعناها الفنى ، أى سلّمنا بأن البويضة واللقاح المكونين للفرد يشتمل كل منهما على العناصر الجسمية والعقلية والخلقية للأصل الصادر منه . — وما أحسن قول مونتانى : « يالها من قوة خطيرة ، تلك القطرة المنوية الدقيقة

التى تتكون منها والتى ينقل إلينا فيها ، فضلا عن صفات أصولنا الجسمية، أفكارهم وميولهم » .

ثانيا — وكما أن عدم الاعتراف بالوراثة وأعمالها واعتبار الفرد مديناً بكل صفاته للمنزل والمدرسة والمجتمع (كما يرى لوك ، وهيلفيتيوس وستوارت ميل ، وديلاج) مكابرة عقيمة وإنكار للمحسوسات ؛ فان نسبة كل شىء إليها والحط من شأن التربية وآثارها ووصمها بالعجز عن أن تنقض شيئاً مما قضت به الوراثة (كما يروى جولتون ، وفونتينل ، واوجيست كونت ، وشوبنهور) لا يقل شططاً عن الرأى الأول : —

١ — فعلى الرغم من أن بعض الصفات الوراثية لا يد لأحد على محوها أو على تغييرها ، فان كثيراً منها يمكن بوساطة التربية القضاء عليه أو توجيهه اتجاهاً غير اتجاهه الطبيعى ؛

٢ — على أن معظم الصفات الوراثية يوجد فى الطفل بالقوة لا بالفعل ، أى على شكل استعدادات واتجاهات ، فان أوجدت له التربية بيئة صالحة نما وترعرع وآتى أكله ، وإلا ذوى وذبل ؛

٣ — هذا إلى أن الصفات الوراثية ليست كافية فى تكوين إنسان مدنى ، بل لابدّ من تزويد الفرد بطائفة كبيرة من الصفات المكتسبة الجسمية والعقلية والخلقية ، وهذا لا يمكن إلا بالتربية المقصودة .

— ٥ —

واجبات المربى والأمة والفرد حيال الوراثة

إن كل ما تقدم لك فى الوراثة لا يخرج عن الحقائق العلمية النظرية المتعلقة بأنواعها وأسبابها وقوانينها وآثارها والعلاقة بينها وبين التربية . —

والآن نود أن نبين لك كيف يمكن عمليا الانتفاع بهذه الحقائق فى تحديد ما يجب على المربى والأمة والفرد حيال الوراثة للاستفادة من خيراتها واتقاء شرورها ، متوخين فى ذلك غاية الايجاز ، لأن مؤلفا كمؤلفنا لايتسع لتفصيل موضوع كهذا تشعبت أطرافه واتسعت دائرة البحث فيه وأصبح الشغل الشاغل لحكومات الأمم ومصلحيها وفاضت بدراسته مؤلفات العلماء والفلاسفة وأنهر الصحف والمجلات : —

أولا — واجبات الامة : —

من أهم هذه الواجبات مايلى :

١ — تدخل الحكومة والجمعيات الخيرية فى الزواج . — ترى طائفة كبيرة من المصلحين وجوب تدخل الحكومة والجمعيات الخيرية فى أمر الزواج تدخلا يقى النسل شرور الوراثة ويسبغ عليه خيراتها وذلك : —

ا — أن تعمد إلى الخالين من العيوب والأمراض الجسمية والعقلية والخلقية ، أى إلى الذين من شأنهم أن ينجبوا ، حسب قوانين الوراثة ، نسلا معافى صحيحاً نافعاً لأمته ، فتشجعهم على الزواج وعلى كثرة الذرية بكل الوسائل الممكنة : منح مكافآت مادية لكل أسرة منهم يزيد عدد أفرادها على قدر معين أو إعفاؤها من بعض الضرائب كما هو فى الحال فى فرنسا [1] وإيطاليا وألمانيا ؛ فرض ضريبة على عزابهم كما هو الحال فى إيطاليا وألمانيا . . . وهلم جرا .

ب — أن تحظر الزواج فى كل سن تدل قوانين الوراثة على أن التناسل

---

(١) يقوم بذلك فى فرنسا الحكومة نفسها وكثير من الجمعيات الخيرية ومن أفراد المحسنين . — ومن أشهر المؤسسات الخيرية لتشجيع النسل فى فرنسا «مؤسسة كرنياك» .

فيها لا ينتج إلا ذرية ضعيفة من ناحية ما . — فلا تبيح الزواج للصغار الذين لم يبلغوا حد النضوج الجسمي والنفسي ، ولا للكبار الذين قد أدركهم الوهن والضعف وفاتهم عهد الحيوية الجسمية والعقلية . — وقد أخذ بالقاعدة الأولى معظم حكومات الأمم المتمدينة فحددت أدنى سن يصح فيها الزواج ؛ ولكنها لم تجرؤ بعد على حظر الزواج على من تجاوز سناً معينة ، احتراما للحرية الفردية التي تكفلها دساتيرها لكل عاقل بلغ سن الرشد . ولكن هذا الورع ، كما لا يخفى ، ضرره أكبر من نفعه . على أن هذه الدساتير نفسها التي يخشون الاعتداء عليها بتدخل كهذا قد أباحت في أكثر من حالة انتقاص الحرية الفردية في سبيل فائدة المجتمع .

حـ — ألا تمكن من الانتاج كل من كان مصابا بعاهات أو بأمراض جسمية أو عقلية من شأنها أن تنتقل وراثيا إلى الفروع (نظرية « عدم التمكين » أو « الوقاية خير من العلاج ») ؛ أو على الأقل أن تعالج هؤلاء معالجة تحول دون هذا الانتقال أو تخفف من مضاره (نظرية العلاج).

وقد اختلف القائلون بالنظرية الأولى في الطريقة التي يجب الالتجاء اليها لعدم تمكين هؤلاء من التناسل : فمنهم من يقول بمنعهم من الزواج مطلقا . — ومنهم من يرى وجوب تعقيمهم وجعلهم غير قادرين على الانتاج . وقد أخذت بهذا الحكومة الألمانية فاصدرت عام ١٩٣٣ قانونا بتعقيم غير الصالحين للانتاج السليم لما بهم من عيوب جسمية أو عقلية . وعلى الرغم من محاربة الكنيسة الكاثوليكية لهذه التدابير واعتبارها لها مخالفة لشرائع الدين المسيحي ، فان كثيراً من الأمم المسيحية قد أخذت تترسم خطوات ألمانيا في هذا السبيل . ومن هذه الأمم انجلترا ؛ فقد ألفت حكومتها لجنة خاصة لدراسة الوسائل اللازمة لمقاومة انحطاط النسل . وقد أشارت هذه اللجنة في تقريرها الذي قدمته إلى وزارة الصحة في

شهر يوليو عام ١٩٣٣ بتعقيم المجرمين الشديدى الخطر (ذاهبة فى ذلك إلى أبعد مما ذهبت إليه الحكومة الالمانية) وبمنع غير الصالحين للبقاء من الزواج . — ومنهم من يذهب بعيداً فيقول بوجوب بترهم لتتخلص الامة منهم ومن شرهم المستطير .

ولكن جمهور المصلحين لايميلون إلى نظرية « عدم التمكين » هذه ، ويعترضون على وسائلها بأن منها مايؤدى إلى شلل فى حركة الزواج وإلى قلة النسل وانتشار الدعارة ، ومنها مالا يستطاع تنفيذه إلا بانتهاك الحرية الفردية والتعدى على حرمة الشخصية الانسانية ، ومنها ماتنبو عنه قواعد الرحمة وتنبذه نواميس الخلق ومبادىء الشرائع السماوية ؛ ويفضلون أن تعالج حال هؤلاء معالجة تحول دون انتقال أمراضهم أو تخفف من وطأة هذا الانتقال. وذلك بأن تعمل الحكومات والجمعيات على تحسين بيئاتهم ببناء المنازل الصحية وانشاء الحدائق وتسهيل وسائل التموين والاضاءة ، والعناية بشؤون صحتهم وتربيتهم ، وبأن تزوج كل ضعيف منهم فى ناحية ما بامرأة تكون قوية فى هذه الناحية ، حتى يأتى نسلهما مجردا من هذا الضعف ، وبألا تسمح للمصابين منهم بعاهة أو بمرض ما أن يتزوج من امرأة مصابة بنفس العاهة أو بنفس المرض لكيلا ينتجا نسلا مصابا بعاهتهما أو بمرضهما . . . وما إلى ذلك من وسائل العلاج التى يمكن بوساطتها منع انتقال أمراضهم وراثيا أو التخفيف من وطأة هذا الانتقال .

هذا ، ولم تجرؤ معظم الحكومات بعد أن تتدخل تدخلا جديا فى هذا السبيل ، وأن تعمل بأى رأى من الآراء السابقة ، احتراماً منها للحريات الفردية . ولكن هذا الورع كما قلنا ، ضرره أكبر من نفعه . ولئن ساغ التمسك به فى العصور السابقة أيام كان معظم الافراد صحيح الأبدان والعقول ، فلا يسوغ بحال التمسك به فى عصرنا هذا بعد أن

لاحظ كثير من العلماء حقائق تدعو إلى القلق على مستقبل النوع الانسانى من هذه الناحية . وأهم تلك الحقائق أن عدد المواليد بين الأسرات الضعيفة غير الصالحة فى كثير من الممالك الاوربية أكبر كثيراً من عدد المواليد بين الأسرات القوية الصالحة ؛ وذلك راجع إلى أن أفراد هذه الأسرات الأخيرة يحجم بعضهم عن الزواج ، ولا يتزوج بعضهم إلا بعد أن تذبل زهرة شبابه ، وتلتهم كثيراً منهم الحروب ، ويذهب عدد كبير منهم ضحية المجهود الفكرى . وهذه حقيقة مشاهدة فى مجتمعنا المصرى كذلك ؛ فإن كثيراً من الأقوياء القادرين يحجمون عن الزواج أولا يرغبون فى النسل ، فى حين أن الضعفاء الفقراء يتناسلون ويكثر تناسلهم .

٢ — إنارة عقول الدهماء ، رجالهم ونسائهم ، بالمعلومات الضرورية فى مسائل الوراثة بالطرق المختلفة المناسبة لهم ، كالقاء محاضرات بهذا الشأن بوساطة العلماء والوعاظ وخطباء المساجد وكبار موظفى الصحة ، وكاستخدام خيالات (سينمات) متنقلة تبين للدهماء فى المدن والقرى ما للوراثة من المحاسن والشرور وما يجب عمله للانتفاع بخيراتها واتقاء مضارها ، وكنشر الكتب النافعة ، وكانشاء المراكز الطبية للاستشارة . . . . وهلم جرا .

ثانيا — واجبات الفرد : —

لئن لم تستطع الحكومات القيام بكل واجباتها فى هذه الناحية ، فما ذاك إلا لأن حرية الفرد التى كفلتها دساتيرها تقف غالباً حجر عثرة فى سبيلها . أما الفرد نفسه فليس ثمت ما يحول بينه وبين القيام بواجباته بهذا الصدد ، ولا مانع يمنعه من العمل على خير نسله وعلى خير أمته ؛ وكل ماهنالك أن الأمر قد يتطلب منه أحيانا التضحية بشىء من رغباته الجسمية

الحقيرة فى سبيل صلاح مجتمعه؛ ولا يضن بهذه التضحية إلا من ختم الله على قلبه وعلى سمعه وجعل على بصره غشاوة ، فاشترى لذته المؤقتة بآلام آلاف من ذريته .

وأهم ما يتحتم على الفرد بهذا الصدد ألا يقدم على الزواج إلا إن كان واثقاً كل الثقة من صحته ومن تجرده من الأمراض الجسمية والعقلية والخلقية التى من شأنها أن تنتقل وراثياً إلى ذريته ، وألا يتزوج إلا ممن يثبت لديه — بعد التحرى الدقيق عنه وعن أسرته — تجرده من كل هذه العيوب . فبذلك وحده تبرأ ذمته أمام الله ، وأمام ضميره ، وأمام أمته ، وامام أعقابه .

وقد جاء الشرع الشريف بما يحتم هذا الواجب ويؤكده . فقد خاطب سيدنا نوح ربه بقوله : « رب لاتذر على الأرض من الكافرين دياراً . إنك إن تذرهم يضلوا عبادك ولا يلدوا إلا فاجراً كفاراً » . وقال عليه الصلاة والسلام : « تخيروا لنطفكم فان العرق دساس» . وقال أيضاً : « إياكم وخضراء الدمن » ، قالوا . « وما خضراء الدمن يارسول الله » ، قال : « المرأة الحسناء فى المنبت السوء » .

ثالثا — واجبات المربين : —

من أهم مايتحتم على المربين ، آباء كانوا أم معلمين بهذا الصدد مايلى : —

١ — أن ينتهزوا كل فرصة ممكنة لتعليم من عهد إليهم بتربيتهم مسائل الوراثة بالطرق التى يرونها ملائمة لهم ، بمجرد أن يبلغوا السن التى يستطيعون فيها فهم هذه الأمور ليكونوا على بينة منها ومن آثارها فى حياتهم المستقبلة الفردية والأسرية والاجتماعية . — وليس الغرض من ذلك أن نكلف

الآباء أن يلقوا على أولادهم دروساً فنية فى الوراثة أو أن نضيف إلى منهج الدراسة فى المعاهد المختلفة العلم بوظائف أعضاء التناسل وأمراضها وبقوانين الوراثة. وإنما نريد أن يتعرض المربون لهذه الموضوعات عند الفرص المناسبة وفى غضون تدريس المواد المختلفة.

٢ — أن يُعنوا بدراسة نفسية الطفل واستعداداته الوراثية وبالوقوف على تاريخ أسرته وبمعرفة أحوالها وما يتصل بها حتى يستطيعوا أن يشكلوا تربيتهم بالشكل الذى يتلاءم مع الصالح من صفات الطفل الوراثية، ويعملوا على القضاء على الفاسد منها أو على توجيهه وجهة غير وجهته الضارة ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا، ويزودوه من الصفات المكتسبة بما لا يتنافر مع فطرته، وبما يرونه ضروريا لحياته الفردية والاجتماعية.

ومن ثم نعى بعض المربين على نظم التعليم الجمعى المؤسسة عليها مدارسنا والتى يضعب معها معاملة كل طفل بما يتناسب مع ميوله الفطرية وود لو كان التعليم فرديا بحتا، او على الأقل مؤسسا على تقسيم الأطفال إلى فرق يتجانس أفراد كل فرقة منها فى صفاتهم الوراثية. ولكن هذه الأمنية الجليلة نظرياً من الصعب تحقيقها عملياً، فانها تتطلب وجود كمية كبيرة من المعلمين لا يتوافر وجودها فى أى أمة من الأمم. — على أنه من الخطل اعتقاد أن نظام التعليم الجمعى يحول بين المعلمين وبين أداء الواجب الذى أشرنا إليه.

٣ — أن يبذلوا قصارى جهدهم فى تشجيع ما يكون بارزاً وقوياً من ميول الأطفال الوراثية ليصلوا بهذه الطائفة من الميول إلى أقصى شأو يمكن أن تبلغه.

وذلك أن الأطفال مختلفون فى استعداداتهم الوراثية البارزة. فمنهم

من زود بميل كبير إلى العلوم ، ومنهم من منحته الوراثة اتجاهاً ظاهراً نحو الفنون ، ومنهم من لا ترتاح نفسه إلا إلى العمليات، ومنهم من يسيطر عليه حب البحث فى النظريات . . . وهلم جرا . فالواجب ان نشجع كلا على السير فى طريقه وألا نألو جهداً فى الوصول به إلى الغاية التى أرادتها له طبيعته ، فربما يصبح من المهرة البارعين فى عالمه الخاص . وانما ان أردناه على غير ذلك ذهب قسم كبير من مجهودنا أدراج الرياح لمحاولتنا الوصول به إلى غاية غير قابل بطبعه أن يدركها ، وجنينا عليه أكبر جناية لما يشتمل عليه سلوكنا هذا من محاربة مواهبه البارزة وعدم تذليل السبيل تذليلا كافيا أمام استعداداته الوراثية القوية لتصل إلى الشأو الذى كانت قابلة أن تبلغه . — وكم من مواهب طبيعية قضى عليها المربون فى مهدها أو عاقوها عن نموها ، وكم من مجهودات بذلوها لم تؤت أكلها لإغفالهم العمل بهذه الحقائق !

ولا نعنى بذلك أن نهمل الميول الوراثية الضعيفة فى الناشىء ، وإنما نقصد أن تكون جل عنايتنا موجهة نحو الميول القوية البارزة ؛ وهذا لا يمنع من أن نوجه قسطا من اهتمامنا نحو الميول الضعيفة الصالحة لنعمل على تقويتها بدون مغالاة ولا إكراه وفى الحدود التى تسمح بها طبيعة الطفل .

٤ — الا يتسرعوا فى الحكم على ميول الأطفال الوراثية ، فان كثيراً منها يكون كامناً لا يظهر إلا فى مناسبات خاصة وبعضها يتأخر ظهوره إلى دور المراهقة أو البلوغ . ومن ثم يتحتم على المربين ، قبل ان يحكموا على ميول الطفل الوراثية الحكم الأخير ويرسموا لأنفسهم الطريق الذى يجدر بهم سلوكه معه ، أن يوردوه على مناهل متعددة وأن يتيحوا له فرصاً مختلفة لظهور الكامن من طباعه ، وأن يحاولوا جهدهم إيقاظ ماعساه أن يكون نائما من ميوله .

٥ — ان يضاعفوا اهتمامهم بالطفل من هذه النواحى عند وصوله

إلى سن البلوغ ؛ ففي هذه السن – كما تقدم لك فى قوانين الوراثة – تبدو بأجلى مظاهرها الصفات الوراثية العقلية والخلقية (١) .

– ٦ –

وراثة الصفات المكتسبة

هل الصفات الجسمية والعقلية والخلقية التى يكتسبها الكائن الحيوانى اكتسابا فى أثناء حياته تحت تأثير البيئة الجغرافية أو الاجتماعية أو تحت تأثير مجهوده الفردى أو تحت تأثير حادث ما من الحوادث العارضة . . . . قابلة للانتقال بطريق الوراثة ، كما أن الصفات الطبيعية (غير المكتسبة) قابلة له ؟

سؤال دقيق اختلف العلماء والفلاسفة فى الاجابة عليه اختلافا كبيراً من عهد أفلاطون إلى عصرنا هذا ؛ ومشكلة عويصة متشعبة النواحى ملتوية الطرق لم يشتد تضارب الأدلة فى مسألة اشتداده حولها ، ولم يكتب فى موضوع ما مقدار ما كتب فيها ؛ ونقطة من أهم نقط العلوم البيولوجية والنفسية يتوقف على حلها الحكم على أصول الأنواع وفض النزاع القائم بين المتعصبين والمحاربين لمذهب النشوء والارتقاء .

يرى داروين ولامارك وهيكيل وسبنسر ومن تابعهم أن الصفات المكتسبة قابلة ، إن عاجلا وإن آجلا ، للانتقال بطريق الوراثة ، وأن هذه الظاهرة هى أساس تفرع الأنواع الحيوانية والنباتية بعضها من بعض . ويستدلون على مذهبهم بأدلة بيولوجيه يخرج عن

(١) أنظر ص ١٤٥ سطر ١٨ وتوابعه .

دائرة مؤلفنا التعرض لها ، ويدعمونه بأمثلة حسية عديدة نجتزىء منها بما يلى : —

١ — إن اعتدال القامة لم يكن طبيعياً فى أصول الانسان بل اكتسبته تدريجياً بعض فصائل القردة تحت تأثير البيئة ومقتضيات حياتها الدفاعية على الأخص وانتقل إلى أعقابها بطريق الوراثة ؛ ومن ثم ثبت اعتدال القامة فى النوع الانسانى .

٢ — إن سواد البشرة فى سكان المناطق الحارة لم يكن طبيعياً فى أصولهم وإنما اكتسبوه اكتسابا تحت تأثير البيئة الجغرافية وأصبح مع تقادم الزمن صفة وراثية يتناقلها الفروع عن الأصول .

٣ — إن طول العنق والقائمتين الأماميتين لم يكن طبيعياً فى أصول الزرافة وإنما اكتسبتها اكتسابا بسبب الاستعمال وحاجتها إلى الغذاء من بعض فروع الأشجار العالية . وقد أصبحت هذه الصفة مع تقادم الزمن وراثية .

٤ — أصيب بعض أنواع البقر بقروح فى قرونه وانتقلت هذه العاهة إلى نسله فأصبحت هذه الأنواع كلها عديمة القرون .

٥ — تعود الاسكيمو (سكان المنطقة القطبية الشمالية) أن يقطعوا أذناب كلابهم التى يعدونها لجر عرباتهم على الثلج ، وقد لوحظ أن معظم أولاد هذه الطائفة من الكلاب يولد بدون أذناب .

٦ — جرت عادة قبائل الايمارا Aymaras والهوانكا Huancas والشينشا Shinchas (من السكان الأصليين لجمهورية بيرو) أن يغيروا أشكال رءوس أولادهم وأوضاعها بعد ولادتهم بعمليات تدليكية خاصة ، ومع تقادم الزمن أصبحت هذه الصفة وراثية ، وأصبح نسلهم يولد مشوه الرأس .

٧ — لوحظ أن كثيراً من العاهات الناجمة عن اصابات تنتقل إلى الفروع بطريق الوراثة . ومن ذلك أن رجلا قد أصيب فى يده اليمنى بجرح نشأ عنه التواء أصبع من أصابعه ، وقد انتقلت هذه العاهة بطريق الوراثة لجميع أبنائه .

وقد ذهب « داروِن » و « لامارك » إلى أبعد من هذا إذ قرّرا أن كل الغرائز الإنسانية والحيوانية التى تنتقل الآن من الأصول إلى الفروع بطريق الوراثة ، لم تكن طبيعية فى أصول هذه الأنواع ، وإنما اكتسبتها اكتساباً تحت تأثير عوامل خاصة . غير أنهما قد اختلفا فى تحديد هذه العوامل . فذهب لامارك واللامركيون إلى أن الفضل فى اكتسابها يرجع إلى الذكاء والتجارب ومايرشدان إليه الكائن الحيوانى من تشكيل سلوكه بالشكل الذى يتلاءم مع بيئته . فإذا اتبعت أفراد فصيلة مانوعاً من السلوك واتبعه نسلها من بعدها تحت تأثير العوامل السابقة ومضى على ذلك زمن طويل ، فان هذا السلوك يؤثر فى جسمها وجهازها العصبى وبخاصة المخ ويشكلهما بالشكل الذى يلائمه : وبذلك يصبح الاستعدادُ للقيام به صفةً جسمية ثابتة ؛ والصفات الجسمية الثابتة ، كما تقدم لك ، تنتقل بطريق الوراثة من الأصول إلى الفروع . — وذهب داروِن والداروِنيون إلى أن الفضل فى هـذا الاكتساب راجع إلى المصادفة لا إلى الذكاء والتجارب . وذلك أن فرداً أو أفراداً من فصيلة ما تكتسب بالمصادفة استعداداً جسمياً أو عقلياً يتلاءم مع بيئتها ومقتضيات حياتها ويمكّنها من مكافحة الطوارئ ومن التغلب فى حلبة التنازع على البقاء : فبناء على قاعدتى « الاختيار الطبيعى » و « بقاء الأصلح » يبقى هـذا الفرد أو هؤلاء الأفراد وتنتقل استعداداتها عن طريق الوراثة إلى نسلها ، على حين أن ماعداها من أفراد فصيلتها ينقرض شيئا فشيئاً حتى يزول .

ويرى « ويزمان » ومن تابعه أن الصفات المكتسبة غير قابلة للانتقال وراثياً ؛ ويستدلون على ذلك بأدلة بيولوجية ، يخرج عن دائرة مؤلفنا التعرض لها ، ويدعمونه بشواهد حسية عديدة : منها أن الختان تقليد منتشر عند اليهود والعرب وعند كثير من أمم الشرق من منذ أحقاب طويلة ومع ذلك لا يزال أطفال هذه الأمم يولدون غير مختونين ، ومنها أن عادة لبس الصينيات الأحذية الحديدية لتصغير أقدامهن فشت منذ حقب طويلة ومع ذلك لا تنتقل بطريق الوراثة .

والحق أن بعض الصفات المكتسبة ، عاديها وغير عاديها ، صالحها ومرضيها ، قابل للانتقال وراثيا ؛ وأن بعضها الآخر غير قابل له ؛ وأن القابل منها للانتقال بعضه مطرد الانتقال وبعضها غير مطرده . — أما تحديد أفراد كل نوع من هذه الأنواع تحديداً دقيقاً فلا يتسع له مؤلف كمؤلفنا [1] ؛ وحسبنا أن نقول إن الصفات المكتسبة التي تترك أثراً ماديا في الجهاز العصبي تنتقل غالبا عن طريق الوراثة من الأصول إلى الفروع ، على حين أن ما عداها يندر انتقاله عن هذا الطريق ، وإن كان ينتقل عن طريق آخر كالعدوى مثلا . — وإليك أمثلة من كل طائفة من هاتين الطائفتين : —

من الصفات المكتسبة القابلة للانتقال بالوراثة : الشلل الناشيء من عدم استخدام العضو ؛ انقراض بعض الأعضاء التي لا وظيفة لها أو التي لم تدع الحاجة إلى استخدامها ؛ العمى الذي يحدث لمن يسكنون الكهوف أو يعيشون تحت الأرض في أماكن مظلمة ؛ تضاؤل فك الانسان المتمدين وضعف حواسه وحافظته وبعض أنواع ذاكرته كالذاكرة المكانية

(١) أنظر في هذا الموضوع مؤلف الاستاذ ريفيانو Eugenio Rignano « قابلية الصفات المكتسبه للانتقال » ، باريس ١٩٠٨ ، ٣٢٠ صفحة من القطع الكبير باللغة الفرنسية .

(وهى تذكر الأماكن والاهتداء إليها) التى يسمونها حاسة الاهتداء Sens de L'orientation (وهذه الحاسة أو هذه الذاكرة قوية جداً عند بعض طوائف الحيوانات كالنحل والنمل والحمار والحصان والحمام، وعند أفراد كثير من الأمم المتوحشة)؛ ضعف البصر بين صناع الساعات والمرصعين؛ التشنج العصبي؛ بعض حالات الجنون؛ لون البشرة الذى يكتسبه الفرد تحت تأثير البيئة الجغرافية.

ومن الصفات المكتسبة غير القابلة للانتقال بطريق الوراثة: الختان؛ ثقب الأنف والأذن؛ خلع القواطع وبرد الأسنان؛ الوشم؛ تدقيق الأقدام كما تفعل الصينيات...

— ٧ —

وظائف الوراثة

إن خلاف العلماء فى قابلية الصفات المكتسبة للانتقال وراثياً قد ترتب عليه خلافهم فى تحديد الوظيفة الأساسية للوراثة.

فمن قال منهم بأن الوراثة لا تنقل إلا الصفات الطبيعية، أى الصفات التى كانت موجودة فى أصول الأنواع والفصائل والأسرات الانسانية والحيوانية عند نشأتها الأولى، يرى تبعاً لذلك أن وظيفة الوراثة الأساسية هى «مجرد المحافظة على القديم» والعمل على أن يكون كل نوع من الكائنات الحية متوافرة فى أفراده، فى كل دور من أدوار بقائه، جميع الصفات التى رأى الخالق ضرورتها له وقت تكوينه الأول.

ومن قال بأن الصفات التى يكتسبها الكائن الحيوانى اكتسابا فى أثناء حياته تحت تأثير البيئة الجغرافية أو الاجتماعية أو تحت تأثير مجهوده

الفردى أو تحت تأثير حادث ما من الحوادث العارضة . . . قابلة للانتقال بطريق الوراثة ، كما أن الصفات الطبيعية قابلة له ، يرى تبعا لذلك أن الوراثة تقوم فى آن واحد بوظيفتين متضادتين : —

١ — المحافظة على القديم إلى حد ما ؛

٢ — العمل على تغيير هذا القديم بأن تزود الفروع من منذ الولادة بصفات لم تكن موجودة فى الأصول وقت نشأتها وإنما اكتسبتها اكتسابا تحت تأثير مقتضيات بيئتها ومطالب حياتها ؛ تزود الفروع بهذه الصفات تزويدا يوفر عليها كثيراً من الوقت والمجهود ، ويترتب عليه ارتقاء الأنواع ، وينجم عن بعض مظاهره نشوء أنواع حيوانية جديدة تختلف اختلافا جوهريا عن الأنواع الأصلية التى تفرعت منها كنشوء الانسان من بعض أنواع القردة .



الفصل الرابع

البيئة الجغرافية

— ١ —

مظاهرها وآثارها فى التربية

تطلق البيئة الجغرافية على مجموع ما فى البقعة التى يعيش فيها الكائن الحى من قوى طبيعية كامنة فى المناخ وفى جو السماء وفى عناصر الارض وفيما يحيط بهذه البقعة ويكتنفها من جبال وأنهار وسهول ووديان وقفار وبحار.

والبيئة الجغرافية بهذا المعنى من أهم عوامل التربية فان لها آثاراً قوية فى تكوين الانسان من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية.

وترجع آثارها هذه إلى طائفتين : —

١ — آثار مباشرة : وهى الآثار الجسمية والعقلية والخلقية التى تنجم بشكل مباشر عن بيئة الانسان الجغرافية ؛

٢ — آثار غير مباشرة : وهى الآثار الجسمية والعقلية والخلقية التى لاتنجم مباشرة عن البيئة الجغرافية ولكن عن بعض امور اجتماعية أو وراثية يرجع الفضل فى وجودها إلى هذه البيئة . — وذلك أن طائفة كبيرة

من مظاهر الحياة الاجتماعية (الحياة الاقتصادية : التجارة ، الصناعة الزراعة ؛ الحياة السياسية . . . وما اليهما) التى سنبين فى الفصل الخامس آثارها فى تشكيل قوى الانسان الجسمية والعقلية والخلقية ، ليست إلا نتيجة لازمة للبيئة الجغرافية . كما أن طائفة كبيرة من الأمور الوراثية (لون البشرة ، حجم الجسم ، طول القامة وقصرها ، التكوين الجسمى الباطنى ، بعض الانفعالات والميول الوراثية . . . الخ) التى قد تكلمنا فى الفصل السابق عن أثرها فى التربية قد اكتسبت فى الأصل اكتسابا تحت تأثير هذه البيئة .

وسنتعرض فيما يلى لأهم مظاهر البيئة الجغرافية مشيرين اجمالا لما لكل منها من الآثار المباشرة وغير المباشرة فى جسم الانسان وعقله وخلقه . [1]

أولا — الجو : —

للجو أثر كبير فى تلوين بشرة الانسان ، فهو من العوامل التى عملت فى الأصل على إيجاد الأجناس البشرية : الأبيض والأسود والأصفر ... ومع تقادم الزمن ثبتت هذه الصفات فى هذه الأجناس وأصبحت تنتقل من الأصول إلى فروعهم بطريق الوراثة [2] . وأننا نرى أن البيض إذا نزحوا إلى الجهات الاستوائية لوحتهم الشمس ومالت بشرتهم إلى السواد ، وأن أهل البر إذا عاشوا فى البحر أو على شطوطه لانلبث أن نرى تغييراً فى ألوانهم مهما قصرت مدة إقامتهم.

وللجو أثر فى أجرام الأجسام ، فأهل الأقطاب كلهم قزم ، وأهل

---

(١) استعنا فى هذا الموضوع بكتاب الاستاذ محمد حمدى بك : « الجغرافيا التجارية والاقتصادية والجغرافيا البشرية » واقتبسنا منه بعض أمثلة .

(٢) أنظر ص ١٥٠ سطر ٣ وتوابعه وص ١٦٥ سطر ٧ وتوابعه .

المناطق الحارة ضخام الاجسام ، وأهل المناطق المعتدلة أعدل الناس أجساماً وأملحهم خلقاً .

ومما لامشاحة فيه تأثير الجو فى صحة الانسان واعتلالها ؛ فأصلح الاجواء من هذه الناحية الجاف المعتدل الحرارة ، وأقلها صلاحية الأجواء الرطبة الحارة حيث تتفشى الأمراض والاوبئة والطواعين . — ولا يخفى ما لحالة الجسم الصحية من الاثر فى مختلف قوى الانسان وفى شتى فروع حياته .

وليست آثار الجو مقصورة على الامور الجسمية بل تتعداها إلى الاستعدادات الادراكية ؛ فلا تجد قوة الادراك وحدة الفكر وشدة الملاحظة وملكة الاختراع إلا فى الاجواء المعتدلة ؛ بينما الحرارة تدعو إلى تراخى القوى الجسمية فتتراخى معها القوى العقلية ، فيقلّ المجهود ويضعف الميل إلى البحث وكشف قوانين الطبيعة والتنقيب عن حقائق الكون ويركن الناس إلى الكسل والخمول فى جميع مرافق حياتهم .

وللجو أثر كبير فى الحياة الوجدانية انفعالاتها وميولها وفى الحياة الارادية وفيما يترتب عليهما من الطباع والاخلاق ؛ فسكان المناطق الحارة يسيطر عليهم الطيش والنزق وكثرة الطرب وعدم القدرة على ضبط النفس وحدة الانفعال مع قصر زمنه وسرعة التأثر وعدم الصبر ؛ فى حين أن سكان المناطق المعتدلة يغلب عليهم التأنى والرزانة وضبط النفس والقدرة على كبت الانفعالات ولين العريكة وسهولة الخلق . . .

وللجو أثر كبير فى الحاصلات الزراعية وفى الصناعة والتجارة ؛ وواضح ما لهذه الأمور من الشأن فى الحياة الاقتصادية ، وما للحياة الاقتصادية من الأثر فى حياة الانسان الجسمية والعقلية والخلقية . — فمن النبات مايضر به البرد ولا يطيب إلى فى البلاد الحارة أو الدفيئة كالقطن وشجر

التوت للحرير والذرة والأرز وقصب السكر، ومنه مايتحمل القر كالقمح والقنب والكتان... وانك إذا راجعت خرائط المحاصيل الزراعية لترى توزيعها على جهات العالم حكمت فى الحال بما وهبت الجهات الاستوائية والدافئة من البسطة فى الحاصلات النباتية... — وقد أثبت العلم بالتجارب أن من المصنوعات مايناسبه أجواء خاصة كصناعة غزل الأقطان والأصواف التى يناسبها الجو البارد الرطب، وصناعة الطباق التى يلائمها الجو الجاف... — والبلاد الباردة التى يتكدس فيها الثلج فيغطى قضبان السكة الحديدية ويغلق الموانىء، والبلاد التى يكثر فيها الضباب فيعوق سير السفن والقوافل، هى أقل البلاد صلاحية للحركات التجارية... وهكذا.

ثانيا — الجبال : —

من المشاهد أن سكان البلاد الجبلية يفضلون سكان الأودية فى صفاء الخلق ومتانة الجسم ورصانة العقل ووفرة الصحة وأنهم أقل منهم تعرضاً للأمراض، وذلك لما للجبال من الأثر فى اعتدال الجو وصفائه ؛ وقد تقدم لك ما لاعتدال الجو وصفائه من الآثار الحسنة فى جسم الانسان وعقله وخلقه وفى حالته الصحية ؛ فمن المقرر أن درجتى الحرارة والرطوبة تنخفضان مع الارتفاع، وان على انخفاضهما واعتدالهما تتوقف صلاحية الجو.

وللجبال أثر بليغ فى الحالة الاقتصادية للأمة ؛ ولا يخفى ما للحالة الاقتصادية من الأثر فى نشاط السكان وفى حياتهم الجسمية والعقلية والخلقية. فالجبال تعترض سير الرياح الضارة بالنبات فتحمى بذلك كثيراً من حاصلات سكانها الزراعية. فجبال أبنين تحمى كروم نابلى من الرياح

الشمالية الشرقية كما تحمى جبال الليغانى بساتين البرتقال فى كرولينا من الرياح الشمالية الغربية . . . وهلم جرا . — وهى ، فضلا عن ذلك ، مهبط الأمطار ومنبع المياه التى يتوقف عليها نهوض الزراعة ، وموطن المعادن التى يعتمد عليها جل الصناعات .

وللجبال أهمية عظمى فى حدود الممالك واستقلال أهلها ؛ ولا يخفى ما لهذه العوامل السياسية من الأثر فى حياة السكان العملية والجسمية والعقلية والخلقية . فشتان ما بين موقف سويسرا وبلجيكا فى الحروب الأوربية قديماً وحديثاً ؛ فان الثانية ، لانبساط أراضيها وامتداد سهولها ، كانت ولا تزال معرّضة لغارات الغزاة ، فى حين أن جبال سويسرا قد دفعت عنها هذه الكوارث ووقفت حجر عثرة فى سبيل الغزاة من غير جهد ولا دفاع من أهلها . والجبال سبب حرية النرويج واستقلالها ، فكم طمع ملوك السويد فى إخضاعها فأخفقوا فى محاولاتهم . ولكم عرقلت جبال كمبريان مساعى الانجليز فى إخضاع غالة قديماً .

ثالثا — الأنهار

للأنهار آثار بليغة فى عمران البلاد وفى حياة الأمم السياسية والاقتصادية ؛ ولا يخفى ما لهذه العوامل الاجتماعية من الأثر فى التربية على ماسيظهر لك فى الفصل الخامس .

فللأنهار فائدة كبيرة من الوجهة السياسية والعمرانية فهى من أحسن أنواع الحدود بين الممالك ، وهى التى تجتذب إلى ضفافها إن كانت خصبة كثيراً من الناس يدعو تجمهرهم إلى قيام الحكومات القوية ، وتشريع الشرائع ، وسن القوانين ، وتنظيم المعاملات ، وشدة التنازع على البقاء ، وبقاء الأصلح ، واحتكاك العقول بعضها ببعض ، ونشاط القوى الفكرية للإنسان .

وللأنهار آثار خطيرة من الوجهة الاقتصادية زراعية كانت أم صناعية أم تجارية — فعلى الأنهار وفيضانها وجفافها يتوقف نظام حركة الرى، وعلى هذا النظام يتوقف سير الزراعة. والنهر هو الوسيلة التى ينتقل بها زبد الجبال إلى السهول فتفيض بالخصب، ولهذه الظاهرة كان النيل والرين من أكبر العوامل فى خصب مصر وهولندا. - والأنهار تؤثر أحيانا بشكل مباشر فى الصناعة؛ فعدم وجود الأملاح الجيرية فى تربة فلاندر ببلجيكا جعل نهر لايس صالحا جدا لتنظيف الكتان؛ وبمثل هذه الخواص الطبيعية وما يشبهها يصلح ماء الرون عند ليون لصباغة الحرير وماء نهر مين فى شرق الولايات المتحدة لصناعة لب الخشب والورق؛ ووجود المادة الجبسية فى قاع نهر ترنت جعل مدينة بريتون مشهورة بالجعة (البيرة). — وتيار النهر من أحسن القوى المحركة إذا كان قويا سريعاً تدور به الآلات، فقوة نياغرا الميكانيكية عظيمة القيمة لمعامل بافلو ولغيرها من المعامل. وانحدار مياه الأنهار من أفضل القوى المولدة للكهرباء ومن أقلها نفقات. — والنهر الصالح للملاحة شريان الحياة التجارية فهو أسهل وسائل النقل وأقلها تكاليف.

رابعا — الصحارى

للصحارى آثار مباشرة وآثار غير مباشرة فى تكوين اجسام سكانها وعقولهم وأخلاقهم.

فجو الصحراء يجعل أهلها نحافا، أشداء، أصحاء الجسم، أقوياء الحواس ذوى صبر على الجوع والعطش الذين تحتمهما طبيعة البيئة.

وسكون الصحراء واتساع أطرافها تحت سماء صافية الاديم ساطعة الكواكب كل أولئك يملأ العقول بالمؤثرات القوية فتشحذ قوة الخيال وملكة الشعر.

وقلة موارد الصحراء الاقتصادية جعل أهلها بدواً رحلا : وواضح مالهذا من الأثر فى نظامهم الحكومية ؛ فانهم بذلك قد حيل بينهم وبين تكوين حكومات دائمة قوية ، منظمة السلطات ، محترمة الأوامر يخشاها الأفراد.

وللصحارى آثار سياسية ذات بال ؛ لأنها بطبيعتها تصد غارات المعتدين وتجعل محاولاتهم قليلة الجدوى كثيرة التكاليف ؛ ولأنها من جهة أخرى ليس فيهامن موارد الرزق مايغرى المستعمرين بمحاولة اخضاع أهلها ، فتنمو بذلك النزعة الاستقلالية فى نفوس ساكنيها ، ويعيشون فى كنف الحرية ويورثون أولادهم هذا الروح .

وليس أثر الصحراء فى الحياة الخلقية بأقل من أثرها فى الأمور التى ذكرناها ، فجل ما اتصف به ساكنو الصحارى من فضيلة أو رذيلة (الكرم ، الشجاعة ، الدفاع عن الحريم ، حماية اللاجئين . . . الخ ؛ الميل إلى السلب والنهب وقطع الطرق وسفك الدماء . . . الخ) ليس فى الواقع إلا نتيجة لحالتهم الاقتصادية وحياتهم السياسية وشكل حكوماتهم . . . وما إلى ذلك من النظم الاجتماعية التى رسمتها لهم وألزمتهم بالسير عليها بيئتهم الجغرافية .

— ٢ —
الأهمية النسبية للبيئة الجغرافية

قد بهرت الآثار السابق ذكرها طائفة من قدامى علماء الاجتماع والتربية فاعتقدوا أن البيئة الجغرافية هى كل شىء ، وأن الفرد والمجتمع مدينان لها بكل مظاهر حياتهم ؛ فهى وحدها فى نظرهم التى تقدر مستقبل الفرد من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية فينفذ ماقدرت ، وتحكم على

حالة المجتمع من النواحى الاقتصادية والسياسية والدينيةفيتم ماقضت به، وأنه لابد لغيرها من العوامل على نقض ماحكمت به ولا على تعديله .

وممن ذهب هذا المذهب أو كاد ، علمان من أعلام الاجتماع والتربية :

أحدهما « ابن خلدون » الذى رأى لزاماً ، قبل البحث فى النظم الاجتماعية وأثرها فى الأفراد ، أن يبدأ بدراسة البيئات الجغرافية التى يعتبرها أساساً لكل هذه النظم وسبباً مباشراً فى تكوينها : فوقف فى الفصل الأول من « مقدمته » على هذه الدراسة نحو خمسين صفحة مشتملة على ست فقرات عرض فيها البيئات الطبيعية ومواقعها وخواصها بالقدر الذى وصلت إليه المعلومات الجغرافية فى عصره ، وكاد ينسب فيها إلى هذه البيئات وحدها كل مالدى الفرد من جسم وعقل وخلق : وما لدى المجتمع من نظم اقتصادية وأسرية وسياسية وقضائية ودينية وخلقية ، ومن علوم وأفكار ، ومن عادات فى المآكل والمشارب والمساكن . . الخ[1] .

وثانيهما العلامة الفرنسى « منتسكيو » الذى يكفى أن نذكر لك عناوين لبعض فصول من كتابه الشهير « روح القانون » ليتبين لك مقدار اتفاقه مع ابن خلدون فى هذا المذهب : « الشرائع والقوانين وأثر الجو الجغرافى فى تكوينهما » ؛ « جمود الديانات والتقاليد فى الشرق وأثر الجو

(١) راجع هذه الفقرات فى مقدمة ابن خلدون ، وهى : « قسط العمران من الأرض والاشارة إلى بعض ما فيه من الاشجار والانهار والاقاليم » ، « تكملة لهذه المقدمة فى أن الربع الشمالى من الأرض أكثر عمرانا من الجنوبى والسبب فى ذلك » ، « تفصيل الكلام على هذه الجغرافيا » ، « المعتدل من الاقاليم والمنحرف وتأثير الهواء فى ألوان البشر والكثير من أحوالهم » ، « أثر الهواء فى أخلاق البشر » ، « اختلاف أحوال العمران فى الخصب والجوع وما ينشأ عن ذلك من الآثار فى أبدان البشر وأخلاقهم » .

الجغرافى فى ذلك » ؛ « الحكومات الملكية وأثر الجو الجغرافى فى تكوينها وتشكيلها » ؛ « النتائج النفسية والاجتماعية لجو انجلترا الجغرافى » ؛ « مقدار ثقة الشارعين بالشعب ومقدار احترامهم له فى شرائعهم وأثر الجو الجغرافى فى ذلك » ؛ « نظام الرق المدنى (استرقاق العبيد) وأثر الجو الجغرافى فى تكوينه » ؛ « نظام الرق الأسرى (استعباد الرجال لنسائهم) أثر من آثار الجو الجغرافى » ؛ « الرق السياسى (بسط أمة سيادتها على أمة أو أمم أخرى) أثر من آثار الجو الجغرافى » ؛ « كيف تؤثر طبيعة الأرض فى قوانين الأمة وشرائعها ونظمها الاجتماعية » ؛ « أثر طبيعة الأرض فى تمدين السكان » ؛ « أثر طبيعة الأرض فى النظم الحربية للأمة » ؛ « أثر طبيعة الأرض فى نظام المبادلة والنقود » ؛ « أثر طبيعة الأرض فى نظم الشعب السياسية » ؛ « أثر طبيعة الأرض فى عدد السكان » ؛ « أثر طبيعة الأرض فى قوانين الشعب المدنية » ؛ « استقلال العرب وخضوع التترتار وأثر طبيعة الأرض فى ذلك » ... الخ [١] .

ومع أننا لا ننكر ما للبيئة الجغرافية من الآثار وما لها من الأهمية فى تكوين الفرد والمجتمع — وكيف يسعنا إنكار ذلك وكل ما ذكرناه فى الفقرة السابقة دليل ساطع عليه — مع ذلك نعتقد أن ابن خلدون ومنتسكيو ومن جاراهما قد اشتطوا فى الحكم ، وبالغوا فى تقدير آثار هذه البيئة ، ووصفوها بأكثر مما يبيح الاستقراء الصحيح أن توصف به ، وذلك : —

١ — أن البيئة الجغرافية ليست إلا عاملا واحداً من مئات العوامل التى تؤثر فى تكوين الفرد والمجتمع ، والتى يؤدى كثير منها فى هذه

(١) وقف العلامة « منتسكيو » على تفصيل آثار البيئة الجغرافية بمختلف مظاهرها فى حياة الفرد والمجتمع نحو تسعين فصلا من الجزء الأول من مؤلفه .

الناحية وظائف مستقلة لا علاقة لها بهذه البيئة . فكثير من المؤثرات التي يقوم بها — في سبيل تكوين الفرد جسميا وعقليا وخلقيا — كل من اللعب والوراثة والأسرة والمعلمين والبيئة الاجتماعية العامة لا يمتّ إلى البيئة الجغرافية بصلة ، كما تبين لك من دراسة بعض هذه العوامل ، وكما سيتبين لك من دراسة باقيها .

٢ — أنه كما تستطيع البيئة الجغرافية طبع الأفراد والمجتمعات بطابعها الخاص ، فان الأفراد والمجتمعات كثيرا ما استطاعوا وما يستطيعون — بما هدتهم إليه تربيتهم ، وبما أوتوا من علوم وفنون ومهارة وحذق وتجارب ومخترعات — أن يملوا على هذه البيئة ارادتهم وأن يشكلوها كما يشاءون وتشاء لهم غاياتهم من الحياة ، وأن ينقضوا كثيراً مما أبرمته ويحولوا بينها وبين تنفيذ طائفة كبيرة من الأمور التي تطمح إلى تنفيذها . والأمثلة على ذلك في أممنا الحديثه تجل عن الحصر .



الفصل الخامس

البيئة الاجتماعية العامة

- ١ -

مظاهرها وآثارها

يقصد بالبيئة الاجتماعية العامة كل ما عدا المنزل والمدرسة من العوامل الاجتماعية التى من شأنها أن تؤثر فى قوى الطفل ؛ وهى بهذا المعنى الواسع تشمل مظاهر كثيرة يمكن رجعها إلى قسمين رئيسيين : —

أولا — مظاهر اجتماعية مؤثرة بذاتها لايمكن الفرد أن ينجو من آثارها وليس له أى تدخل فيها ؛

ثانياً — مظاهر اجتماعية لاتؤثر فى الفرد إلا بمقدار اتصاله بها وتدخله فيها .

ويجدر بنا ، قبل أن نذكر أنواع كل قسم من هذين القسمين ، أن نضرب لكل منهما مثالا يوضح مابينهما من فرق : —

من المظاهر الاجتماعية التى تؤثر فى تربية الفرد ، شكل الحكومة فى الأمة التى نشأ فيها وعدد سكانها . فاننا نشاهد أن الطفل الذى ينشأ فى أمة ملكية الحكومة يختلف فى عقله وخلقه عن الطفل الذى ينشأ فى جمهورية ؛ ونشاهد كذلك مثل هذا الاختلاف بين الطفل الذى ينشأ فى

دولة مزدحمة بالسكان والطفل الذى ينشأ فى دولة متخلخلة النسمات . —
فكون الأمة ملكية أو جمهورية وكونها مزدحمة بالسكان أو قليلة الأهلين ،
كل هذه الأمور وما إليها نعدها من أفراد القسم الأول ؛ لأنها مظاهر
اجتماعية تؤثر بذاتها فى الفرد وتصبغه بصبغة خاصة أراد أم لم يرد . —
فآثارها فى التربية شبيهة من هذه الوجهة بآثار الجو الجغرافى الذى يأبى
إلا أن يطبع الافراد بطابع خاص فى جسومهم وعقولهم وأخلاقهم بدون
أن يكون لهم أى تدخل فى هذا التأثير .

ومن المظاهر الاجتماعية التى تؤثر فى تربية الفرد مسارح التمثيل ودور
الخيالات (السينيمات) والأندية الأدبية . . . — غير أن هذه المظاهر
وما إليها تختلف عن المظاهر السابقة بأنها لاتؤثر بذاتها فى الافراد وإنما
تؤثر فيهم بمقدار اتصالهم بها ؛ فمن الواضح أن مجرد وجود مسرح مثلا
فى بلدة ما لا يؤثر فى عقول أهلها وأخلاقهم ؛ وأن آثاره لاتظهر إلا فيمن
يغشونه ويشهدون تمثيله أو يسمعون شيئا عن الروايات التى يمثلها أو
يختلطون بممثليه ؛ وأن آثاره فى المتصلين به تختلف قوة وضعفا حسب
اختلافهم فى مقدار هذا الاتصال ونوعه . — فآثار هذه المظاهر فى التربية
شبيهة من هذه الناحية بآثار المدرسة التى لاتظهر إلا فيمن يلتحقون بها
أو يتصلون بمدرسيها . . .

ولنأخذ الآن ، وقد ظهر الفرق بين هذين القسمين ، فى بيان أفراد
كل قسم : —

القسم الأول : أمور اجتماعية مؤثرة بذاتها

يشمل هذا القسم عدة مظاهر اهمها مايلى : —

١ — العقل الجمعى أو الضمير الجمعى La Conscience collective — كا

أن لكل فرد عقليته الخاصة به (تفكيره ووجدانه وإرادته) ، التى يمتاز بها عما عداه من الأفراد ، فكذلك لكل أمة عقلية خاصة بها (شكل خاص من التفكير والوجدان والارادة) تمتاز بها عما عداها من الأمم [1].

ولهذه العقلية الأخيرة (التى يسميها علماء الاجتماع بالعقل الجمعى أو الضمير الجمعى) أثر بليغ فى العقليات الفردية ؛ فان الصفات المشتركة بين أفراد أمة ما فى تفكيرهم ووجدانهم وإرادتهم يرجع الفضل فى وجودها لديهم وفى اشتراكهم فيها إلى تأثير العقل الجمعى فى حياتهم النفسية .

٢ — الجسم الجمعى — كما أن لكل فرد تكوينه الجسمى الخاص الذى يتميز به عما عداه من الأفراد فكذلك لكل أمة تركيب جسمى خاص تمتاز به عما عداها من الأمم . — يتكون جسم الفرد من طائفة من الأعضاء مشكلة تشكيلا خاصاً وشاغلة لحيز محدود من الفراغ ، يؤدى كل منها وظائف معينة تتوقف عليها حياة الفرد وصحته . ويتكون جسم الأمة كذلك من طائفة من الأفراد يشغلون مساحة معينة ، قد جمعتهم روابط خاصة وكونت منهم وحدة ، يؤدى كل منهم وظيفة أو وظائف يتوقف عليها بقاء المجتمع وسلامته .

هذا ، وقد أدرك علماء الاجتماع المحدثون ما لهذا الجسم الجمعى من الأهمية فى حياة الأفراد والأمم فوقفوا قسطاً كبيراً من مجهودهم على دراسته والبحث فى آثاره وجعلوه موضوع شعبة مستقلة أطلق عليها بعضهم اسم « المرفولوجيا الاجتماعية La Morphologie Sociale » . — وأهم ما تتعرض له هذه الشعبة الموضوعات التالية :

١ — عدد النسمات فى أمة ما وتوزيعهم على المساحة التى يشغلونها :

(١) لا يتسع المقام لبيان ما يتكون منه العقل الجمعى وكيف يتكون .

فمن الأمم ماتكاثف سكانها وضاق بهم ذرع مملكتهم ؛ ومنها ماتخلخلت نسماتها وزادت مساحة أرضهم كثيراً عن حاجتهم . . .

ب — مقدار تجانس أفراد الأمة من حيث الأصل الذى ينتمون إليه : فمن الأمم مايرجع كل أفرادها إلى شعب واحد ؛ ومنها ماينتمى أفرادها إلى شعوب متعددة كالامريكيين مثلا .

حـ — قوة الروابط التى تصل أفراد المجتمع الواحد بعضهم ببعض : فمن الأمم ماضعفت فيها هذه الروابط فوهى جسمها الجمعى ؛ ومنها ماتوثقت العلاقات بين أفرادها فأصبحوا كالجسم الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعت له سائر الأعضاء . — وساكنو المدينة لاتجمعهم رابطة قوية ، فهم فى الغالب متفرقون منعزل بعضهم عن بعض ، لكل امرىء منهم شأن يغنيه ؛ فى حين أن أهل القرية — لقلة عددهم ولرجوعهم فى الغالب إلى أصل واحد قريب ، ولتعدد المنافع المشتركة بينهم — تشتد رابطتهم فتراهم كأفراد أسرة واحدة .

ولسنا فى حاجة إلى الاطناب فى بيان مالهذا « الجسم الجمعى » بمظاهره الثلاثة السابقة على الأخص من الأثر فى تكوين الفرد من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية ، فاننا نشاهد ما بين أفراد الممالك المزدحمة بالسكان وأفراد الممالك المتخلخلة النسمات ، وما بين أفراد الأمم « المتجانسة » (أى التى قد تفرع أهلها من شعب واحد ومن دم واحد كالألمان) وأفراد الأمم « غير المتجانسة » (أى التى ينتمى أهلها الى شعوب متعددة كسكان مصر الحاليين وكسكان الولايات المتحدة) ، وما بين سكان المدن وسكان القرى ، من الاختلاف فى مظاهر نشاطهم وفى تكوينهم الجسمى وفى استعداداتهم الفكرية وفى ميولهم وفى قواهم النزوعية وفى سلوكهم وأخلاقهم . ولقد دلت بحوث علماء الاجتماع على

أن قسما كبيراً من هذا الاختلاف لا سبب له إلا مجرد اختلاف « الأجسام الجمعية » .

٣ — مظاهر التمدين والحضارة ، التى تشمل أمورا كثيرة :

منها نشاط الأمة فى شتى فروع الحياة (نشاطها التجارى والزراعى والصناعي والعلمى والسياسى والدينى والأسرى والخلق ... الخ) . — ولقياس نشاط الأمة فى هذه النواحى وسائل كثيرة أهمها الاحصائيات الدورية التى تصدرها المصالح الحكومية والجمعيات والشركات عما لدى الأمة والحكومة من رءوس أموال ثابتة ومتداولة ، وعن الحركات التجارية والمعاملات فى مختلف الشئون الاقتصادية ... — وعن سير الزراعة وكمية الحاصلات السنوية ونوعها ، وأعمال الرى والاصلاحات الزراعية وعدد النازحين من المناطق الزراعية إلى غيرها ، وتربية الدواجن ومقدار انتاجها وتنظيمه ... — وعن النهضة الصناعية ومقدار الانتاج فى المواد المختلفة ، وعدد العمال وأجورهم ، وعدد العاطلين وما يكلف الحكومة والشركات ، والاصلاحات الصناعية التى أدخلت على الآلات أو على طريقة تقسيم العمل أو على تنظيم الانتاج . — وعن طرق المواصلات والاصلاحات التى أدخلت عليها ، وعدد موظفيها ، وايراداتها ومصروفاتها ، ومتوسط عدد المسافرين يوميا ، ومتوسط مقادير البضائع المنقولة يوميا بطريق البر أو البحر أو الجو داخل المملكة من بعض مقاطعاتها إلى بعضها الآخر ... — وعن نشاط التأليف والنشر والاختراع ، ومقدار المؤلفات العلمية والفنية والأدبية التى تظهر كل عام ، ومقدار انتشارها وما يستهلك منها ، والمخترعات ومقدار ما يظهر منها سنويا مثلا ، وعدد الصحف والمجلات العلمية والأدبية والفنية ومقدار توزيع كل منها وانتشاره . — وعن حركة التربية بمختلف

فروعها ، وعدد المتعلمين من الذكور والأناث فى مراحل التعليم المختلفة ونسبته إلى مجموع الأمة ، وعدد المتخرجين فى مختلف المدارس العليا وغيرها ومقدار انتاجهم ، ومتوسط من يغشون يوميا المساجد والكنائس ودور الكتب وحدائق التاريخ الطبيعى والمسارح والخيالات وقاعات المحاضرات ومواطن الوعظ والارشاد وميادين الألعاب الرياضية والمصحات ، وعدد ما أنشىء من المعاهد العلمية والصناعية والفنية ومن دور كتب ومسارح وميادين ألعاب ومصحات ، وعدد المدرسين والأساتذة والخطباء والوعاظ والممثلين والأطباء ومعلمى الرياضة البدنية وكيفية توزيعهم ومقدار انتاجهم ... — وعن مقدار ما أنشىء من الجمعيات العلمية والخيرية والسياسية ومن الشركات الصناعية والزراعية والتجارية ، وأعمال هذه الجمعيات وهذه الشركات ... — وعن النشاط السياسى وعدد الناخبين ومقدار من يشترك منهم فى الانتخاب ومن يتخلف عنه ، وأعمال مجلسى النواب والشيوخ فى الدورات « البرلمانية » المختلفة ، وعدد الأحزاب ومقدار ما أنشىء منها فى عام مثلا ، وعدد الصحف والمجلات السياسية ومقدار انتشارها ... — وعن حركة الزواج والطلاق ، وعدد المواليد والوفيات ... — وعن متوسط ما ينظر فيه يومياً رجال القضاء من الجنايات والجنح والمخالفات والمشاكل المدنية الخ . . الخ .

وعلى هذه الاحصائيات تقتصر طائفة كبيرة من علماء الاجتماع فى قياس نشاط الأمم وفى موازنتها بعضها ببعض ؛ وقد أنشىء للبحث فيها علم خاص يسمى « علم الاحصاء » وهو من أهم فروع « علم الاجتماع » .

ومن مظاهر التمدين والحضارة كذلك ، مقدارُ اتصال الأمة بما عداها من الأمم من النواحى العلمية والاقتصادية والسياسية وما إليها . —

ولقياس هذا الاتصال وسائل كثيرة ، منها الاحصائيات التى تصدرها المصالح الحكومية المختلفة والجمعيات والشركات عن التجارة الخارجية ؛ وعن حركة الهجرة من المملكة وإليها ؛ وعن عدد المتجنسين من الأجانب بالجنسية الوطنية ومن الوطنيين بجنسيات أجنبية ؛ وعن متوسط من يفد على المملكة سنويا من السواح الأجانب ومدة اقامتهم ومقدار اتصالهم بالوطنيين فى أثناء ذلك ؛ وعن عدد الأجانب الموظفين بمصالح الحكومة وبمعاهدها العلمية ومقدار انتاجهم ؛ وعن عدد الشركات الأجنبية ومدى نشاطها ؛ وعن المعاهد الأجنبية بالمملكة وعدد من يتخرج فيها من الوطنيين ومقدار تأثرهم بثقافتها ؛ وعن البعثات العلمية والسياسية وأعمالها ؛ وعن المؤتمرات الدولية التى تشترك فيها الدولة ؛ وعن الكتب المترجمة ؛ وعن الروايات الأجنبية التى مثلت على مسارح الأمة ومدى أثرها فى الجمهور . . . الخ . . . الخ .

ومن مظاهر حضارة الأمة كذلك كل ما أحدثته يد الانسان على سطح أرضها وفى باطنها وبين طبقات هوائها من مدن وقرى ، وطرق وشوارع وميادين ، وحدائق ومنتزهات ، ومبان أثرية ، ودور حكومية ، ومنازل للسكنى ، ووسائل للمواصلات والنقل وترع وجسور وخزانات . . . وهلم جرا - هذا ، ولوضوح هذه المظاهر وماديتها ووقوعها تحت الحواس جرت عادة السواد الأعظم من الناس أن يقتصروا عليها فى قياس مدنية الأمة ، مغفلين مقدار نشاطها فى الفروع الأخرى ومقدار اتصالها بما عداها من الامم وما إلى ذلك من الأمور المعنوية التى قد تكون أكبر دلالة من هذه الأمور المادية على مقدار ما بلغه الشعب من الحضارة .

ومهما يكن من شىء ، فالذى يهمنا تقريره الآن هو أن لمظاهر

التدين والحضارة بمختلف أنواعها أثراً بليغاً فى تكوين الفرد من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية : ولسنا إذ نقرر هذا إلا مقررين لأمر لا يسع أحداً انكاره ولحقيقة قد بلغت من الوضوح درجة لا تحتاج معها إلى دليل .

٤ — النظم الاجتماعية . — ويراد بها مجموع ما تحويه شرائع الأمة السماوية والوضعية وما يتضمنه عرفها وتقاليدها من القواعد المدونة أو المجمع على احترامها التى تسير على مقتضاها شتى فروع الحياة الاجتماعية ، وتنقسم إلى عدة طوائف أهمها : —

ا — النظم الاقتصادية . — وتطلق على النظم الاجتماعية التى لها علاقة بحياة الأمة المادية : نظم انتاج الثروة واستبدالها وتوزيعها واستهلاكها ، وما يتصل بذلك من البيع والشراء والملكية والرهن والاجارة والشفعة والاستصناع . . . ومن نظم الصناعة والعمل وتوزيعه والأجور وما يراعى حيالها . . . ، ومن نظم التجارة الداخلية والخارجية وتدخل الحكومة فيها والقوانين المقيدة بها . . . ، ومن نظم الانتاج الزراعى والمنجمى وما إليهما ، ومن نظم الضرائب وتوزيعها . . . الخ . وقد عنى كثير من الأمم المتمدينة بتدوين نظمها الاقتصادية فى كتبها عن « القانون التجارى العام والخاص » و « القانون الصناعى » وما إليهما .

ب — النظم الاسرية — ويقصد بها كل النظم الاجتماعية التى لها علاقة بتكوين الأسرة وما يتصل بذلك من أحكام الزواج والطلاق والقرابة والميراث . . . الخ . — وقد دون كثير من الأمم المتمدينة نظمه الاسرية فى مؤلفاته عن « الأحوال الشخصية » .

ح — النظم السياسية . — ويراد بها النظم المتعلقة بشكل الحكومة (كونها ملكية أو جمهورية ؛ مستبدة أو دستورية . . . الخ) ؛ وبتكوين الأمة ونظام الطبقات فيها وحقوق كل طبقة وواجباتها وعلاقة هذه الطبقات

بعضها ببعض ؛ وبالسلطات الثلاثة : التشريعية والقضائية والتنفيذية ، وكيفية تكونها وعلاقتها بعضها ببعض ومقدار تمثيل الأمة فى كل سلطة منها ؛ وبالروابط السياسية التى تربط الأمة بما عداهامن الامم ... الخ . — ولكل أمة « دستور » مدون أو متواتر يحدد نظمها السياسية المختلفة .

د — النظم الدينية . — وهى مجموعة النظم التى تمليها على الأمة تعاليمها السماوية وآراؤها فيما وراء الطبيعة . — وقد تكفلت الكتب المقدسة وأحاديث الانبياء ومؤلفات القديسين . . . بتدوين هذه النظم وتفصيلها عند مختلف الشعوب .

هـ — النظم القضائية — وهى مجموعة الوسائل التى تلجأ إليها الأمة لمحاربة الجرائم وللقصاص للمظلوم من الظالم (التى يتألف منها ما نسميه « بقوانين العقوبات ») . أو لرد الحقوق إلى أهلها (ويتألف من هذه الوسائل الأخيرة ما نسميه « بالقوانين المدنية ») .

و — النظم الجمالية . — وهى مجموعة القواعد التى يحتم اتباعها على الأمة شكل تذوقها للفن وإدراكها للجمال (قواعد النحت والتصوير والعمارة والنقش . . . الخ) .

ز — النظم الخلقية . — وهى مجموعة التقاليد التى يحتم اتباعها على الأمة تفسيرها للفضيلة والرذيلة . وكما تختلف الأمم فى نظمها الاقتصادية والاسرية والسياسية والدينية والقضائية والجمالية فهى تختلف كذلك فى نظمها الخلقية . فما تعده أمة فضيلة قد تعده رذيلة أمة غيرها معاصرة لها ، وما يراه شعب مباحاً قد يراه شعب غيره محظورا ، وكثيراً ما يختلف الحكم من الوجهة الخلقية على الشىء الواحد عند أمة ما باختلاف عصورها[1] . وفى ذلك يقول مونتانى : « إن أقبح الرذائل فى نظر أمة قد يكون واجباً

(١) أنظر تفصيل هذا الموضوع فى كلمتى عن « العرف الخلقى » بالعدد الأول من صحيفة دار العلوم (يونية سنة ١٩٣٤) صفحة ٩٩ وتوابعها .

فى نظر غيرها ، ومحال أن نعثر على جريمة خلقية لم تعدها أمة مامن الفضائل أو المباحات » . ويقول باسكال : « إن ثلاث درجات عرض لكافية فى قلب حقائق الأمور الخلقية ، فما هو حق شمالى جبال البرانس قد يكون باطلا جنوبيها » .

هذا ، وقد عنى علماء الاجتماع بدراسة هذه النظم عند مختلف الأمم وفى مختلف العصور وبتحليلها وبموازنتها بعضها ببعض تحليلا وموازنة يتوصل بهما إلى استنباط القوانين الخاضعة لها ؛ ووقفوا على كل طائفة منها شعبة خاصة ؛ ولذلك انقسم علم الاجتماع إلى عدة فروع أهمها : « علم الاجتماع الاقتصادى » ؛ « علم الاجتماع الأسرى » ؛ « علم الاجتماع السياسى » ؛ « علم الاجتماع الدينى » ؛ « علم الاجتماع القضائى » ؛ « علم الاجتماع الجمالى » ؛ « علم الاجتماع الخلقى » .

والذى يهمنا هنا تقريره هو أن لهذه النظم الاجتماعية — التى تمتزج بلحم الانسان ودمه وتشكل كل ما يحيط به تشكيلا خاصاً حتى ليكاد يستنشقها مع الهواء الذى يستنشقه ، والتى يشعر بسيطرتها عليه حتى فى حالات وحدته وإذ يخيل إليه أنه قد تخلص من ضغطها — آثاراً بليغة فى تكوين الفرد من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية . — أما تفصيل هذه الآثار فلا يتسع له المقام وقد تكفلت به مؤلفات علم الاجتماع .

القسم الثانى : مظاهر اجتماعية لا تؤثر فى الفرد إلا بمقدار اتصاله بها

قد تقدم لك شرح ما يختلف فيه هذا القسم عن القسم السابق [1] ؛ وسنسرد هنا أهم مظاهره بدون تعليق عليها لوضوح آثارها فى تكوين

(١) أنظر صفحتى ١٨٠ ، ١٨١ .

المتصلين بها من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية ؛ على أنها إلى عوامل التربية المقصودة أقرب منها إلى عوامل التربية غير المقصودة التي هي موضوع مؤلفنا. وإليك هذه المظاهر :-

١ - المساجد والكنائس والبيع ومجالس الذكر وما إليها ؛

٢ - المسارح ودور الخيالات (السينمات) وما يشبهها ؛

٣ - المتاحف ودور الآثار ودور الكتب وحدائق التاريخ الطبيعي وما شاكلها ؛

٤ - ميادين الألعاب الرياضية بمختلف فروعها ؛

٥ - قاعات المحاضرات ومجالس الأدب والعلم ومواطن الوعظ والارشاد ؛

٦ - الأندية والمؤتمرات والجمعيات ، سياسية كانت أم علمية أم صناعية أم زراعية أم تجارية . . . الخ ؛

٧ - المعامل الصناعية وحوانيت الحرف والتجارة . . . ؛

٨ - الجرائد والمجلات والقصص والروايات ؛

٩ - أصدقاء الانسان وأهل مهنته أو نقابته .

- ٢ -

الأهمية النسبية للبيئة الاجتماعية العامة

ان ماذهب اليه قدامى علماء الاجتماع بشأن البيئة الجغرافية [1] ذهب اليه محدثوهم بشأن البيئة الاجتماعية العامة . فكما ان أولئك قد نسبوا كل

---

(١) أنظر ص ١٧٦ (من سطر ١٩) والصفحات التالية لها .

شيء للبيئة الطبيعية. فان هؤلاء (ونخص بالذكر منهم العلامة «إميل دوركيم» [1]

(١) العلامة إميل دوركيم Emil Durkheim فرنسي من أشهر فلاسفة الغرب ومربيهم في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، ومن أكبرهم فضلا على علم الاجتماع. ولد بابينال Epinal من أعمال فرنسا سنة ١٨٥٥ وتوفى بباريس سنة ١٩١٧. تخرج في مدرسة المعلمين العليا بباريس سنة ١٨٧٩، وحصل على درجة «الأجرجاسيون» في الفلسفة سنة ١٨٨٢، وعلى دكتوراة في الآداب سنة ١٨٩٣، وعين أستاذا للتربية بجامعة باريس سنة ١٩٠٢، ثم أستاذا بها للاجتماع. — أنشأ سنة ١٨٩٧ مجلة «التقويم الاجتماعي» L'année Sociologique التي لم تلبث بفضل مجهوداته القيمة وبحوثه الجليلة وبفضل مجهودات تلاميذه ومساعديه الذين كانوا النواة الاولى «للمدرسة الاجتماعية الفرنسية» أن أصبحت بعد زمن يسير من تاريخ انشائها من أهم المجلات الاوروبية في علم الاجتماع (ظهر منها إلى الآن نحو ثلاثة عشر مجلدا يبلغ متوسط كل منها نحو ستمائة صفحة من القطع الكبير). — وقد كتب في علم الاجتماع وحده ما يزيد عن عشرة مؤلفات وكتب في غيره من فروع الفلسفة والتربية بضعة كتب، هذا إلى مقالاته العديدة التي نشرها في «التقويم الاجتماعي» وفي كثير من المجلات الفرنسية الاخرى. — ومؤلفاته في علم الاجتماع تعتبر الان من أهم المراجع في هذا العلم ومن أدقها بحثا وأكثرها نفعا، واليها يرجع الفضل الاكبر في نهضة علم الاجتماع الحديث وفي بنائه على أسس علمية وفي إتساع دائرة بحوثه. — وقد اعتمد في بحوثه الاجتماعية على أوثق الطرق العلمية، وأضاف إلى الطرق القديمة طريقة جديدة سميت «بطريقة المدرسة الاجتماعية الفرنسية» التي ظهرت جدواها لكثير من علماء الاجتماع الحاليين فترسموا خطاه فيها وجعلوها أساسا لبحوثهم، وقام بنشرها في حياته وبعد وفاته كثير من أساتذتي الذين تلقيت عليهم علوم الاجتماع والاخلاق والاقتصاد بجامعة باريس والذين كانوا من صفوة تلاميذه ومساعديه وأخص بالذكر منهم العلامة بوجليه والاستاذ بول فوكونيه.

ومن أشهر مؤلفات دوركيم: «قواعد البحث الاجتماعي»، «الاشكال الأولى للحياة الدينية»، «توزيع العمل»، «الانتحار»، «الاشتراكية»، «التربية الخلقية» «الفلسفة والاجتماع»، «الاجتماع والتربية»، «تحريم الزواج بذات الرحم المحرم»... الخ.

و « ليفي برول »[١] و « بوجليه »[٢] و « فوكونيه »[٣] وبقية أعضاء المدرسة الاجتماعية الفرنسية) لم يألوا جهداً في اثبات أن الفرد مدين للبيئة الاجتماعية العامة بكل ما لديه من غرائز وانفعالات وميول وقوى فكرية ومظاهر نزوعية وسلوك وأخلاق ، وان عوامل التربية الأخرى ليست إلا جنوداً لهذه البيئة تأتمر بأمرها وتنفذ ماقضت به . — وقد بالغ الأستاذان دوركيم وليفي برول في هذا الرأي لدرجة جعلتهما يذهبان[٤] إلى ان مايسميه الفلاسفة « بأسس التفكير Catégories de la pensée » (تقييد المدركات بالزمان والمكان، عدم اجتماع النقيضين . . الخ) ليس فطريا في الانسان بل اكتسبته بعض الطوائف الانسانية اكتسابا تحت تأثير بيئتها الاجتماعية العامة ، مستدلين على هذا بأن كثيرا من الأمم المتوحشة قد زودتها هذه البيئة بشكل من التفكير يسيغ اجتماع النقيضين ولا يرى غضاضة في أن

---

(١) لوسيان ليفي برول Lucien Levy-Bruhl من أشهر علماء الاجتماع الحاليين ولد بباريس سنة ١٨٥٧ ، وتخرج في مدرسة المعلمين العليا بباريس سنة ١٨٧٦ ، وحصل على درجة الأجريجاسيون في الفلسفة سنة ١٨٧٩ وعلى دكتوراة في الآداب سنة ١٨٨٤ وعين أستاذا للفلسفة بجامعة باريس سنة ١٩٠٨ ، وانتخب عضواً بأكاديمية العلوم الخلقية سنة ١٩١٧ . وهو أحد أعضاء المدرسة الاجتماعية الفرنسية . — وقد ألف في ع الاجتماع وحده نحو عشرة كتب جليلة ، وإليه يرجع الفضل الأكبر في إنشاء عا الاجتماع الخلقي » أو « السينس دومورس Science des mœurs » وله فيه كتاب جليل .

(٢) الاستاذ بوجليه Bouglé أستاذ علم الاجتماع الاقتصادي بجامعة السربو ومدير مدرسة المعلمين العليا بباريس — وله عدة مؤلفات قيمة في علم الاجتماع .

(٣) الاستاذ بول فوكونيه Paul Fauconnet أستاذ الاجتماع والاخلاق والترب بجامعة السربون . — ومن أشهر ما ألفه كتاب « المسئولية » .

(٤) أولهما في خاتمة كتابه : « الأشكال الأولى للحياة الدينية es Formes élémentaires de la Vie Religieuse » ؛ وثانيهما في كتابه : « عقلية الأمم المتوحش « La Mentalité Primitive. »

يكون الشيء هو نفسه وغيره فى آن واحد : وبالجملة يختلف اختلافا جوهريا عن شكل تفكيرنا المنطق . وقد هدما بمذهبهما هذا النظرية القديمة للمعرفة التى كان يرى قائلوها ، ومن بينهم «كانت» الألمانى ، أن أسس التفكير الانسانى طبيعية فطرية مشترك فيها كل أفراد النوع الانسانى.

ومع أننا لا ننكر ماللبيئة الاجتماعية من الآثار البليغة فى تكوين الفرد من النواحى الجسمية والعقلية والخلقية ، ومع أننا نسلّم بأن أقلّ مظاهرها خطراً فى التربية يعدل أهم عامل من العوامل التى تعرضنا لها فى الفصول السابقة ، مع هذا كله نرى أنه من الغلو نسبة كل شيء إليها وإغفال ماللعوامل الأخرى من الآثار فى التربية ، ونرى كذلك أنه من المبالغة فى القول تقرير أن هذه العوامل ليست إلا جنوداً للبيئة الاجتماعية تأتمر بأمرها ولا تنفذ إلا ماقضت به . والرجوع إلى ما كتبناه فى اللعب والتقليد والوراثة كاف فى إثبات مانذهب إليه .

والحمد لله الذى هدانا لهذا ، وما كنا لنهتدى لولا أن هدانا الله .

انتهى



أهم مراجع الكتاب

1 — Année Sociologique, 13 vols.
2 — Bain : La Science de l'Education (trad. fr.) .
3 — Baldwin : Le Développement mental . . . etc (trad. fr.) .
4 — Bernard (Paul) : Comment on devient un Éducateur ?
5 — Berry : An experimental study of imitation.
6 — Binet : Les Idées modernes sur les enfants.
7 — Binet et Simon : Les Enfants Anormaux .
8 — Binet : Peut-on enseigner la parole aux sourds-muets ? (Art. Année psych. 1909.) .
9 — Bloch : Les Premiers stades du Langage de l'enfant (J. de Psych. 1921) .
10 — Claparède : Psychologie de l'enfant . . . etc.
11 — Claparède : Comment diagnostiquer les apptitudes des écoliers ?
12 — Comte : Cours de Philosophie Positive, 6 vols.
13 — Cramaussel : Premier éveil intellectuel de l'enfant.
14 — Darwin : L'Expression des émotions (trad. fran.) .
15 — Darwin : L'Origine des espèces (trad. fr.) .
16 — Decroly : La Pratique des Tests mentaux.
17 — Delacroix : Le Langage et la Pensée.
18 — Delvolvé : Technique éducative.
19 — Dewey (John) : L'École et l'Enfant (trad. fran.) .
20 — Dumas et coll. : Traité de psychologie, 2 vols.
21 — Durkheim : Les Règles de la méthode sociologique.
22 — Durkheim : Les Formes élémentaires de la vie religieuse.
23 — Durkheim : L'Éducation morale.
24 — Durkheim : Education et Sociologie.
25 — Fisher : L' Education Montessori.
26 — Foucault (Marcel) : Psychologie Scolaire.
27 — Groos : Les Jeux des animaux (trad. fr.) .
28 — Guillau : Education et Hérédité.

29 — Guillaume : L'Imitation chez l'enfant.
30 — Hachet-Souplet : De l'animal à l'enfant.
31 — Hall : Some Social aspects of Education.
32 — Hall : Adolescence.
33 — Hesse et Gleze : Notions de Sociologie appliquées à la morale et à la pédagogie.
34 — Hubert & Goubier : Manuel élémentaire de Pédagogie générale.
35 — Huguenin (Elisabeth) : La Coéducation des Sexes.
36 — James : Causeries pédagogiques (trad. fr.).
37 — James : Précis de psychologie (trad. fr.).
38 — Jonkheer : Pédagogie expérimentale.
39 — Kant : Traité de pédagogie.
40 — Le Bon : Psychologie des foules.
41 — Le Dantec : Le Mécanisme de l'imitation (Rev, Phil. 1899).
42 — Levy-Bruhl : Les Fonctions mentales dans les sociétés primitives.
43 — Levy-Bruhl : La Mentalité primitive.
44 — Levy-Bruhl : L'Ame primitive.
45 — Marichelle:L'Enseignement de la parole aux sourds-muets.
46 — Marie : Existe-t-il des centres innés pour le langage ?
47 — Mendousse : L'Ame de l'Adolescent.
48 — Mendousse : L'Ame de l'Adolescente.
49 — Mill (Stuart) : L'Utilitarisme (trad. fr.).
50 — Montesquieu : De l'Esprit des Lois.
51 — Parisot et Martin : Les Postulats de La Pédagogie.
52 — Pawlowich : Le Langage enfantin.
53 — Philppe et Boncour : Les Anomalités mentales chez les écoliers.
54 — Piaget : Le Langage et la pensée chez l'enfant.
55 — Piaget : Le Jugement et Le Raisonnement chez l'enfant.
56 — Piaget : Le Jugement Moral chez l'Enfant.
57 — Piaget : La Représentation du monde chez l'enfant.
58 — Rasmussen : Psychologie de l'enfant.
59 — Revue Pédagagique, Publication Mensuelle.

60 — Ribot : L'Hérédité psychologique.

61 — Ribot : l'Évolution des idées générales.

62 — Ribot : Essai sur L'Imagination créatrice.

63 — Rignano : La Transmibilité des caractères acquis.

64 — Rousseau : Emile ou de L'Éducation.

65 — Spencer : Education : intellectual, moral, and physical.

66 — Spencer : Principes de psychologie (trad. fr.).

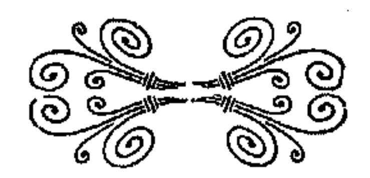
67 — Sully : Etudes sur L'Enfance (trad. fr.).

68 — Tard : Lois de L'Imitation.

69 — Vaissière : Psychologie pédagogique.

70 — Wallon : L'Enfant Turbulent.

71 — Wallon : Principes de Psychologie appliquée.



فهرست

صفحة

صفحة

صفحة

صفحة

صفحة

اختلاف العلماء فى هذه الوظائف تبعا لاختلافهم فى وراثة الصفات المكتسبة : وظيفة الوراثة على رأى من يقولون بعدم انتقال المكتسب (١٦٨) . — وظيفتا الوراثة على رأى من يقولون بهذا الانتقال. (١٦٨ ، ١٦٩) .

البيئة الجغرافية

صفحة